

DANILO CAMPESTRINI

**A MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO VIA  
CURRÍCULO: uma proposta de REFLEXÃO**

Curitiba  
1994

C154m

Campestrini, Danilo, 1946-

A mediação do conhecimento via currículo: uma proposta de reflexão / Danilo Campestrini. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1994.

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

1. Currículos. 2. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 3. Currículos - planejamento. 4. Currículos - Mudanças. I. Título.

CDU: 371.214

Bibliotecária: Josete de A.B. Cordeiro  
CRB 14ª - 293

**DANILO CAMPESTRINI**

**A MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO VIA CURRÍCULO: uma proposta de REFLEXÃO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação - Currículo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, pela Comissão formada pelos professores:

**Orientador:**

**Prof. Dr. Alvino Moser**

Doutor em Filosofia pela Universidade Católica de Louvain -  
Bélgica

Professor da UFPR

**Professor Dr. Osmar de Souza**

Doutor em Lingüística pela UNESP/Assis

Professor Titular de Lingüística na UNIVERSIDADE DO VALE  
DO ITAJAÍ - UNIVALI

**Professor Mestre José Vicente Augusto das Neves Miranda**

Mestre em Sociologia pela Universidade Católica de Louvain -  
Bélgica e doutorando pela mesma universidade.

Professor da UFPR

## OFEREÇO

Aos meus pais,

*Guilherme Campestrini*

e

*Yolanda F. Campestrini*

pela marca da **esperança**

À minha esposa,

*Zenaide Beber Campestrini*

pela **compreensão e carinho**

Aos meus filhos,

*Cláudia Mara Campestrini*

*Danilo Guilherme Campestrini*

*Guilherme Aleandro Campestrini*

pela **motivação do aperfeiçoamento**

## **AGRADECIMENTOS**

**A DEUS**, fonte de toda sabedoria que me permitiu a realização deste intento.

*"Toda a sabedoria vem do Senhor Deus" (Ecle, 1,1)*

**AOS PAIS**, Guilherme e Yolanda, que me educaram no desafio da sobrevivência.

*"Ouve, meu filho, a instrução de teu pai, não desprezes o ensinamento de tua mãe" (Pro, 1,8)*

**À FAMÍLIA**, refúgio de todas as horas, que soube compreender que *"Para tudo há um tempo; para cada coisa um momento.*

*"Tempo para abraçar e  
tempo para apartar-se;*

*Tempo para calar,...*

*Tempo para falar, ... e*

*Tempo para amar."* (Ecle, 3,1-8)

**AOS AMIGOS**, ex-alunos, alunos e colegas que me incentivaram a prosseguir nos estudos e em especial às ex-alunas e colegas

Denise Stringari Marcos e

Eunice Assini da Silva.

**AOS AMIGOS** professores: Consuelo, Corina, Visentin, Pedra, Mary Brito, Joel, Maria Lúcia, Miranda, Moser, pelo desafio de refletir a Educação e pela amizade.

**AOS AMIGOS** colegas de mestrado: Tércio, Vicente, Dany, Danielle, Jamil, Selma, Hitomi, Ana Luiza, Sabatella, Bonacin, Bittencourt, Tilton, Francis, Dagoberto, Ronaldo, Liparotti, Vera, ... pela amizade.

*"Um amigo fiel é um tesouro" Eccl, 6,14  
coisa para se guardar dentro do peito*

**ÀS INSTITUIÇÕES:** UNIVALI, SEC/SC, CAPES e UFPR, pelo apoio necessário à realização deste projeto.

**AO MESTRE.** Finalmente, e de modo especial, àquele que decidiu confiar na minha obstinação e dividir seu tempo na orientação paciente, na reconstrução habilidosa e sábia, mas acima de tudo, soube cativar pela sabedoria e pela bondade. Ao professor e amigo Dr. **ALVINO MOSER**, o Mestre, a gratidão no desgastado código **OBRIGADO**.

Itajaí, novembro de 1994

## SUMÁRIO

RESUMO	07
PRÓLOGO	10
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - O CURRÍCULO	20
I - Tentando Conceituar Currículo	20
II - Fundamentos do Currículo	25
2.1. Antropologia e Currículo	25
2.2. Fundamentação Filosófica	26
III - Paradigmas Para o Desenvolvimento de Currículo	29
3.1. Paradigma Técnico-linear	30
3.2. Paradigma Circular Consensual	31
3.3. Paradigma Dinâmico Dialógico	32
IV - História do Currículo	34
4.1. Idéias sobre Conhecimento e Currículo em Ralf Tyler	34
4.2. Produção Curricular no Brasil	39
4.3. Sperry e o Conhecimento	42
CAPÍTULO II - O CONHECIMENTO	47
1 - Epistemologia Fenomenológica	48
2 - O Senso Comum	56
3 - O Conhecimento Científico	59
4 - O Saber Escolar	62
5 - Posições de Feyerabend	65
5.2. Outras Críticas e Sugestões	67
CAPÍTULO III - OS CONTEÚDOS E O PLANEJAMENTO CURRICULAR	71
1 - O Planejamento Curricular	71
2 - Critérios para a Seleção de Conhecimentos	80
3 - Fundamentos da Seleção do Conhecimento	94
4 - Formulação de uma Política do Conhecimento	97
CONCLUSÃO	104
BIBLIOGRAFIA	110

## RESUMO

A finalidade das instituições escolares é o conhecimento e a sua transmissão. Entre os diferentes tipos de saber, o conhecimento científico tem lugar de destaque. Ora, o currículo escolar é o organizador dos conteúdos e dos métodos de ensino e, portanto, é o mediador deste conhecimento.

Colocadas estas pressuposições, quer-se empreender uma busca de reflexão para determinar o modo pelo qual o currículo faz esta mediação. O objetivo deste estudo é, pois, de descobrir os "mecanismos" internos e externos, sejam pedagógicos, políticos ou epistemológicos, que orientam a escolha dos conhecimentos ou do saber escolar. Para fazer a análise, a "Dissertação foi dividida em três partes.

Na primeira parte estuda-se a concepção, os fundamentos e os diversos paradigmas curriculares considerados no Brasil. Esta exposição pretende fornecer instrumentos críticos para melhor compreender a questão: quais os mecanismos subjacentes à mediação curricular do saber. Este capítulo termina com um breve resumo sobre a história do currículo no Brasil que são embasados em TYLER, Michael APPLE, HABERMAS.

A segunda parte trata especificamente do conhecimento em geral, do conhecimento científico e do saber escolar em particular. Faz-se isto do ponto de vista fenomenológico e com uma referência especial a FEYERABEND.

Finalmente, o terceiro capítulo, a parte final, responde ao problema colocado, isto é, como se faz a seleção dos conteúdos de ensino na planificação escolar. Para isto identificam-se critérios de seleção e seus fundamentos. Conclui-se com diretrizes para uma política de conhecimento e de formação dos professores visando uma escola democrática e mais justa.



## RÉSUMÉ

Le but principal de toute institution scolaire est l'enseignement, c'est-à-dire, la transmission des connaissances. Parmi les différents savoirs la science a une place prééminente. Or le curriculum scolaire c'est l'organisateur des contenus et des méthodes de l'enseignement, donc, c'est lui le médiateur des connaissances.

Avec ces presuppositions en vue, on a envisagé d'entreprendre une recherche pour déterminer la manière par laquelle le curriculum procède à cette operationalisation. La finalité de cette dissertation est, donc, de dégager les "mécanismes" internes et externes, soit pédagogiques, soit épistémologiques, soit politiques qui président à la sélection des connaissances ou du savoir scolaire. Pour procéder à cette analyse on a devisé la présente dissertation en trois parties.

Dans la première partie on étudie la conception, les fondements et les divers paradigmes curriculaires considérés au Brésil. Cette exposition prétend fournir un instrument critique pour mieux répondre à la question posée: quels sont les mécanismes sous-jacents à la médiation curriculaires du savoir. On finit la première partie avec un bref aperçu sur l'histoire des études "curriculaires" au Brésil, qui sont surtout tributaires de TYLER, Michael APPLE et HABERMAS.

La seconde partie traite spécifiquement de la connaissance en général et de la connaissance scientifique et du savoir scolaire en particulier. On prend un point de vue phénoménologique et on fait une référence spéciale à FEYERABEND.

Finalement, la partie finale répond spécifiquement au problème posé, c'est-à-dire, comment se fait la sélection des contenus de l'enseignement par la planification scolaire. Ensuite on identifie les critères pour cette sélection et leur fondements. On conclut par poser des directives pour une politique de la

connaissance et la formation des enseignants visant une École plus démocratique et plus juste.

## **PRÓLOGO**

Peço licença para um prólogo necessário para a compreensão das circunstâncias que me trouxeram às portas da Pós-Graduação em Educação na UFPR. Solicito a gentileza, então, para a leitura do MEMORIAL apresentado em outubro de 1990 como pedido para ingressar no Curso. Após estes 4 anos acho que é indispensável rever a trajetória.

## **MEMORIAL**

"... quem sabe onde quer chegar,  
escolhe o caminho certo e o jeito  
de caminhar"

Thiago de Mello

Ao refletir sobre a caminhada realizada nestes anos de magistério, posso dizer com muita alegria e cheio de satisfação que o tempo em minhas mãos não se perdeu. Constato hoje que a humilde origem campesina se fez instrumento de muitas lutas em favor da transformação da educação, da escola e do ensino público, estadual e particular. O espanto e a surpresa tomam conta ao constatar as transformações pelas quais passam os seres humanos. Aí vem redobrada a esperança e a vontade de me envolver nesta caminhada nova, rumo ao objetivo determinado como principal: o estudo da educação brasileira para, ao conhecê-la, ser um instrumento eficaz na transformação desta realidade educacional que deploramos e desejamos melhorar.

Na vida há sempre o momento de espanto e de admiração. Na minha não foi diferente. Por uma destas coincidências que a vida nos reserva comecei meus estudos numa escola isolada e multisseriada do interior onde a natureza exuberante era o cenário mais amplo e o único laboratório de

investigação. Da tecnologia e seus nefastos efeitos, nem sombra. Tudo era vida. Tudo era natural: do melado ao fubá. Nem energia elétrica, nem chuveiro; apenas o lampião e o rio cristalino. De televisão apenas uma grande tela azul bordada de estrelas no céu.

Foi aí, neste recanto denominado São Bernardo, município de Rio dos Cedros, que nasceu e cresceu a vontade de estudar. Começa a luta pela conquista de um novo lugar. A presença dos padres salesianos era forte na região e sua influência fez despertar em mim o desejo de segui-los. Foi isto que me levou, no dia 1º de fevereiro de 1960, ao Seminário de Ascurra, em Santa Catarina, um mundo totalmente desconhecido, mas que aos poucos foi conquistado e dominado. Lá prestei o exame de Admissão ao Ginásio e, aprovado, cursei o 1º e 2º graus. Daí para frente as coisas se tornaram mais fáceis. Os salesianos, com o incrível Método Preventivo de Dom Bosco, impuseram o ritmo e a disciplina interior que me ajudaram a conseguir um pouco a bagagem cultural que espalham pelo mundo. A eles devo a formação acadêmica, cultural e cristã.

Por que escrever estas coisas? Porque elas dizem tudo o que não consta dos históricos e diplomas escolares. Se a boa base está posta, a construção é uma questão de tempo e de caminhada.

A graduação em Filosofia, Ciências e Biologia; a Pós-Graduação em Biologia Geral e em Metodologia do Ensino, me levaram ao ensino ao qual me dedico, em tempo integral, desde 1969 por uma questão de opção renovada constantemente. Os cursos de extensão e atualização, os treinamentos específicos nas áreas de minha atuação, não me deixaram nenhum ano longe dos bancos escolares, dos mestres e dos livros. O tempo implacável me trouxe aos 44 anos de idade, fazendo-me passar por muitas experiências de educador. Hoje, sinto a responsabilidade de novo aperfeiçoamento necessário para continuar na luta e para que possa fazer a síntese das experiências vivenciadas.

Às vésperas de um segundo tempo e, depois de medir possibilidades e riscos, bato às portas da UFPR, pela primeira vez, na tentativa de conquistar o direito de continuar a crescer e lutar pela educação tão necessitada em nosso Brasil. A escolha da UFPR se deve à boa fama de que goza a Universidade em nosso meio, pela linha metodológica e pelas áreas de concentração oferecidas, juntamente com a qualificação do quadro docente.

O mestrado, neste momento, representa o aperfeiçoamento necessário para continuar na educação. Continuar a luta em prol da educação popular e progredir na formação e no ensino dos novos educadores. Para isso gostaria de me dedicar, em tempo integral, ao estudo da Filosofia da Educação e à elaboração de pesquisa sobre o conhecimento popular(epistemologia). Apesar de não ter nada definitivamente elaborado, é intenção me dedicar ao estudo e à pesquisa da educação brasileira naquilo que ela tem de mais confuso: os currículos dos cursos de formação dos educadores e a sua implicação na escola de 1º e 2º graus. Investigar as causas das distorções entre os dois segmentos, formação do Pedagogo com a finalidade de explicitar a importância de sua reestruturação para que possa ser aproveitada na formação dos novos educadores e adequá-la às novas exigências de uma política ou filosofia nacional de educação.

Simples? Pode ser! Julgo, porém, que um exemplo pode ajudar a entender e justificar a proposta. No Estado de Santa Catarina, as falhas são gritantes. Há, por exemplo, no currículo do 1º grau, uma disciplina denominada PPT (Preparação para o Trabalho), mas não há nenhuma escola superior que ofereça uma licenciatura na área.

E para concluir:

Não foi fácil chegar até aqui, mas cheguei sozinho. O mundo nos empurra. Nós podemos ajudar, mas às vezes atropelamos o processo. Como

tudo é dinâmico aqui estou desnudado. Assim sou. Penso por mim. Tenho preferências. Valorizo a justiça. Sou um obstinado perfeccionista. Sou apenas Danilo Campestrini.

"O Senhor saiba: em toda vida pensei por mim, forro, sou nascido diferente. Eu sou eu mesmo. Eu quase que nada sei. Mas desconfio de muita coisa."<sup>1</sup>

Itajaí, outubro de 1990.

Singela foi a petição. Naquelas circunstâncias, foi suficiente para justificar a esperança de quem procura novos rumos. Hoje, releio o texto com algumas ressalvas, mas me reconheço plenamente nele e não o renego. Os reparos são mais de ordem racional e científica, porém, continua valendo a emoção e a paixão, propulsoras de um projeto de vida de 28 anos de magistério.

Quanto à linha de pesquisa, pelas circunstâncias do próprio Curso e a orientação dos mestres, sofreu algumas alterações. O núcleo, contudo, continua o mesmo: a questão curricular, o conhecimento e a política da formação do educador.

---

<sup>1</sup> ROSA, João Guimarães. Grande sertão: Veredas. RJ: J. Olympio, 1956. 1ª edição

## INTRODUÇÃO

A tentativa de relacionar conhecimento e currículo surgiu do confronto entre os diversos tipos de conhecimento e sua valorização pela instituição escolar (sociedade dominante). Essa questão tem gerado muita polêmica e inquietação entre os especialistas da educação que pretendem a valorização da cultura popular pela escola. Foi nesta inquietação que me integrei buscando a maneira, o modo como se processa esse confronto no currículo escolar.

A reflexão sobre o processo de produção do conhecimento e sua hierarquização na sociedade, enquanto ultrapassa os âmbitos da discussão puramente curricular, torna-se o ponto essencial da pesquisa educacional hoje.

A escola enquanto lugar social privilegiado, destinado à produção e veiculação do conhecimento escolar de base científica, faz a mediação entre o senso comum, a cultura e a ciência, em detrimento de outros saberes. A escola, portanto, deve trabalhar com métodos que incorporem numa totalidade a epistemologia, a ciência, a ideologia e a técnica numa visão interdisciplinar que possa se constituir num espaço preciso de ampliação do conhecimento popular até os limites das possibilidades intelectuais dos usuários da escola.

Entre as diversas preocupações, uma começou a me intrigar especialmente: por que determinado conhecimento deve ser transmitido via currículo em detrimento de outro? Na discussão a respeito das relações entre currículo e conhecimento, a partir da ruptura epistemológica entre o conhecimento comum, o científico e o escolar, é necessário estabelecer o objetivo de compreender melhor as relações entre o senso comum e o saber popular.

A questão do conhecimento se apresenta como um desafio, pois sendo produzido pela interação do sujeito ativo com seu meio social, implica fatores de qualificação em categorias diversas quanto à produção e à transmissão. O conhecimento popular, constituído pelas pessoas enquanto vivem e precisam encontrar respostas para suas necessidades e problemas, e o conhecimento sistematizado pelas várias ciências, deveria constituir o objeto de trabalho da educação escolar.

A escola, porém, não tem conseguido realizar satisfatoriamente esta dupla função: a purificação da cultura popular pela reflexão crítica e a produção e transmissão do conhecimento sistematizado. Ao privilegiar uma das funções tem desprestigiado outra e vice-versa. Isto tem ocorrido por falta do entendimento das teorias que explicam a origem do conhecimento. Coloca-se, então, a questão da produção do conhecimento pelo indivíduo (construtivismo) ou de transmissão (transmissionismo) segundo a qual a origem do conhecimento está no outro.

A polêmica entre construtivismo e transmissionismo deve ser considerada na educação escolar pelo fato dos resultados serem diversos na adoção de uma ou outra teoria.

O estudo do currículo tem sido a questão central dos estudos desenvolvidos durante a realização da Pós-Graduação, Mestrado, e que me levou à tentativa de esclarecer as relações e problemas que envolvem conhecimento e currículo. De início, o tema se demonstrou claro, preciso e até fácil do ponto de vista metodológico. Mas com o avançar dos estudos, e o fluir do tempo, constatei que a complexidade é crescente a cada leitura de um novo texto ou de uma nova sugestão. Resolvi, portanto, atacar a parte central da questão colocada de forma pragmática: *Como se dá a mediação do conhecimento pelo currículo escolar*. Reconheço que, mesmo assim, as difi-



culdades se tornam enormes pela multiplicidade de aspectos que poderiam ser abordados.

Espero poder recolher algumas opiniões e teorias sobre o tema conhecimento e currículo e, ao mesmo tempo, desvendar alguns aspectos do poder concentrado nas mãos de quem determina os Currículos e Programas e de quem domina as ementas e conteúdos de determinada disciplina.

Busco investigar quais são os meandros do processo da seleção das disciplinas a serem incluídas num determinado currículo de um Curso, ou grau de ensino, e como professores e administradores têm o domínio sobre ementários e conteúdos programáticos a serem trabalhados em determinada disciplina.

Reconhecendo a limitação de uma pesquisa bibliográfica, proponho-me a buscar algumas alternativas e sugestões. O histórico só tem sentido se existir uma proposta que possibilite um ensaio em nossa atual prática escolar.

Por isso, currículo, conhecimento e escola estarão interligados, sendo impossível desvinculá-los por tratarem do tema maior Educação. Interdisciplinaridade e formação do educador e suas respectivas políticas, estarão sempre à espreita de poderem participar do estudo. O desafio de selecionar o que deve constar ou não da análise será o *desafio* de identificar os mecanismos de seleção e de esclarecer os filtros ideológicos, psicológicos, filosóficos, etc.

A tentativa do estudo da origem e da especificidade do tema "*Mediação do conhecimento via Currículos escolares*" tem sido uma tarefa árdua empreendida a partir do interesse pela compreensão dos mecanismos da produção e conseqüente transmissão do conhecimento humano. GRAMSCI diz

que todo ser humano é um intelectual, mesmo que não exerça conscientemente esta função na sociedade. Conseqüentemente, é um formador do pensamento de homogeneidade no grupo social ou na comunidade, porque esta é uma competência dos intelectuais.

Investigar como, quando e porque as relações entre o conhecimento e a base existencial do intelectual são evidenciadas, é a tarefa.

A questão do currículo como base de seleção e transmissão dos conhecimentos produzidos e/ou aprendidos é uma questão de compreensão dos mecanismos de formação, estruturação, seleção, organização, avaliação e comunicação deste conhecimento.

A Sociologia, e a Sociologia do conhecimento em especial, tem-se tornado o campo da ciência no qual se discutem não só as questões ideológicas a respeito do currículo, mas principalmente em que se analisa o conhecimento na sua realidade social numa visão epistemológica e nas formas de sua socialização.

Os currículos fragmentados apresentam um conhecimento não contextualizado e que contradiz a idéia da totalidade do conhecimento. A dificuldade está na análise do processo da contextualização. Para a elaboração de um currículo de Medicina, por exemplo, podem existir vários interessados e várias teorias que privilegiam um ou outro aspecto na formação deste profissional, o médico. O controle sobre o currículo é feito, então, tanto pela indústria farmacêutica, por exemplo, como pelas Associações, Confederações, ou Conselhos Médicos e que respondem de acordo com interesses particulares e corporativistas. Podem ser privilegiados aspectos puramente técnicos, valorizar o objeto, numa visão histórica, ou privilegiar o sujeito, o cidadão, como ser beneficiário dos aspectos humanísticos e éticos.

"Sendo a escola um espaço privilegiado de legitimação de alguns saberes em detrimento de outros, é objeto e estudo da Educação no processo pelo qual determinadas organizações sócio-econômicas priorizam uma dada forma de conhecimento. Ou seja, quais mecanismos de poder em uma sociedade permitem a validação de algumas formas de conhecimento como verdade, mantendo outras no terreno da doxa (opinião) ou mito"<sup>1</sup>

O propósito é, pois, tentar "*desvendar*" porque na Escola são legitimados alguns saberes em detrimento de outros e "*buscar*" uma resposta que justifique porque a escola, como organização social forte, prioriza apenas uma determinada forma de conhecimento.

Procurro mostrar também a tentativa de resposta destas questões, os questionamentos referentes à educação escolar, pois esta se dá num referencial que depende da visão antropológica e cosmológica dos indivíduos envolvidos no processo.

Pretendo indicar como, numa sociedade pluralista e democrática, a educação não pode ser reduzida a um fim único, mas deve estar aberta à multiplicidade de funções e papéis desempenhados pelo homem. Cabe-lhe, pois, lutar pela presença de princípios e valores imprescindíveis para o desenvolvimento da sociedade, tais como justiça, liberdade e igualdade.

Discuto o "ousar", na questão curricular, como mecanismo de tentativa da superação dos limites estabelecidos pela lei ou pela tradição.

O trabalho pretende buscar respostas às transformações vividas pela sociedade com o estudo sobre as funções e implicações do currículo

---

<sup>1</sup> LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Reflexões sobre currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar*. CAXAMBU (MG), 16ª Reunião Nacional da ANPED, 12-17 set. 1993, 18 p.

escolar quanto à organização, seleção e mediação do saber. Assim, identificar os momentos fortes do aparecimento do debate curricular no contexto nacional e internacional, e levantar os principais conceitos, concepções e paradigmas curriculares, são as metas.

Interdisciplinaridade e formação do educador deverão ser abordados pela proximidade do tema numa visão complementar.

O trabalho se compõe de três capítulos que tratam respectivamente do Currículo, do Conhecimento e do Planejamento do conhecimento curricular.

No primeiro capítulo, serão abordados os aspectos referentes às definições de currículo, seus fundamentos, paradigmas e a história do currículo no Brasil. Na impossibilidade de tratar de todos os assuntos de forma abrangente, serão apresentados apenas aspectos fundamentais para o entendimento dos problemas referentes ao Currículo. No histórico escolhi um americano, TYLER, e uma brasileira, SPERB, por representarem as bases dos estudos referentes ao tema.

No capítulo segundo sobre o conhecimento, além de uma explicitação da epistemologia fenomenológica procurarei estudar o que é o conhecimento, como é distribuído nos diversos graus de ensino as objeções ao conhecimento acadêmico principalmente na crítica feita por FEYERABEND.

O terceiro capítulo pretende fazer uma análise dos fundamentos da escolha do conhecimento e do seu planejamento no currículo. Visa responder à questão da mediação do conhecimento, da formação do educador e a proposição de sugestões de políticas para a melhoria da qualidade na educação.

## **Cap. I**

# **O CURRÍCULO**

Neste primeiro capítulo a abordagem a ser feita será a discussão dos conceitos de currículo formulados pelos clássicos americanos e brasileiros. Tem-se falado muito em experiências, em atividades em relação ao currículo, mas sem ter em mente o objeto preciso que é o saber. A proposta portanto consiste em relacionar o estudo do currículo ao estudo do conhecimento e para isto é necessário o estabelecimento de bases filosóficas e antropológicas que fornecerão os elementos para a compreensão dos paradigmas curriculares.

### **I - TENTANDO CONCEITUAR CURRÍCULO**

A noção de currículo suscita entre os profissionais da área da educação, problemas de interpretação. Deve-se isto à própria formação destes profissionais que introjetaram um modelo calcado no conceito de currículo como organização do que deve ser ensinado e/ou aprendido. As definições refletem a visão do autor em seu tempo.

Em função dos diferentes momentos históricos, o currículo assume diferentes papéis, descrevendo as funções da própria escola e exigindo flexibilidade para seguir as mudanças e transformações da sociedade. Nesta ótica, o currículo deve ser pensado tendo como presente a possibilidade da sua revisão e reformulação. É o que se deduz do conceito de STENHOUSE.

"Currículo é a tentativa de comunicar os princípios e marcos essenciais de um propósito educativo, de modo tal que permaneça aberto à

discussão crítica e possa ser transladado efetivamente à prática".<sup>1</sup>

A relativa precariedade dos estudos sobre currículos no século XIX leva a afirmar que apenas no início do século XX começam a surgir conceitos de currículo tratado como documento escrito que contém as matérias e/ou disciplinas a serem ensinadas. Isto pode ser depreendido da conceituação de TRALDI, onde currículo seria, de acordo com a etimologia, um curso ou percurso incluindo o que ocorre do começo ao fim.

Assim define esse percurso como sendo "conjunto de matérias ou disciplinas a serem ministradas num curso".<sup>2</sup>

A partir das escolas laboratório de DEWEY, final do século XIX, começa a ser redesenhado um novo perfil de currículo centrado nas atividades e experiências da criança, superando-se o significado que dava ênfase ao conjunto de matérias ou a sua ordenação e seus conteúdos. Como o definem vários autores:

"Currículo é aquele conjunto ou série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que capacitem a decidir assuntos da vida adulta". (BOBBITT)<sup>3</sup>

"... mostrar ao mestre os caminhos abertos à criança para o verdadeiro, o belo e o bom". (DEWEY)<sup>4</sup>

"Currículo é uma sucessão de experiências escolares adequadas à produzir de forma

---

<sup>1</sup> STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1984, p. 29

<sup>2</sup> TRALDI, Lady Lina. *Currículo*. SP: Atlas, 1987, p. 26

<sup>3</sup> BOBBITT, F. in TRALDI, op. cit.

<sup>4</sup> DEWEY, John. *Democracia e Educação*. SP: Nacional, 1959

satisfatória, a contínua reconstrução da experiência". (KILPATRICK)<sup>5</sup>

Se ao longo da história, as concepções de currículo se voltam preferencialmente para a idéia de rol de disciplinas ou matérias com seus respectivos conteúdos, as idéias dos três autores citados, num conceito de sociedade mais amplo, encaminham para uma nova visão que pode ser percebida na seqüência cronológica apresentada por TRALDI<sup>6</sup>:

Em 1935, Canswell e Cappel dizem que:

"Currículo abrange todas as experiências do educando sob orientação do professor". "Currículo é tudo o que acontece na vida da criança, na de seus pais e seus professores".

Rugg (1936) - "Currículo é o programa integral da escola".

Em 1949 TYLER estabelece o conceito de currículo incluindo tudo o que se relaciona ou tem influência sobre o aluno no processo educativo.

Ragan (1953) afirma que "Currículo é recurso instrumental" que consiste "... em experiências por meio das quais as crianças atingem a auto realização, ao mesmo tempo que aprendem a contribuir para a construção de melhores comunidades e uma América melhor no futuro".

E para Hilda TABA<sup>7</sup> o currículo é "um todo vivo, dinâmico, composto das experiências reais. Seu conteúdo é idêntico ao conteúdo das experiências do aluno". "É um plano para ajudar a aprender".

A análise dos conceitos leva à evolução e à complexificação com a incorporação de novos elementos e as orientações ideológico-filosóficas da época e do momento.

---

<sup>5</sup> KILPATRICK, Willian Heard. *Educação para uma Civilização em Mudança*. SP: Melhoramentos/MEC, 1978, 16ª ed., p. 85

<sup>6</sup> TRALDI, op. cit.

<sup>7</sup> TABA, Hilda. *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel, 1974

O aspecto essencial na questão dos currículos é de que tudo deve ser examinado exaustivamente para estabelecer bases teóricas sólidas que possibilitem a superação das dificuldades originadas na aplicação prática do que foi teoricamente refletido.

Pode-se afirmar que currículo tem tradição tão antiga quanto a escola e que, apesar dos dominantes não o desejarem, a escola e o currículo, não são feitos só por eles, mas por todos. A trajetória histórica do currículo deve possibilitar estar no hoje e no ontem contribuindo para a percepção de que aquilo que se faz em termos de ensino está relacionado à história dos homens, produzido na sua prática e compromisso.

Na visão da totalidade histórica, os acontecimentos são articulados e ganham significado e o currículo como processo linear, fatual, de causas e conseqüências passa a ser considerado em segundo plano. O planejamento curricular não pode ser visto como o conjunto de técnicas e a aplicação de modelos, mas comprometido com os valores e as contradições do contexto social.

Assim, podem ser entendidas as diversas tentativas de estabelecer o conteúdo do termo Curriculum que, segundo PEDRA, é *polissêmico*, isto é, considerado sob enfoques diferentes. Uns se referindo mais às experiências, outros aos princípios e alguns aos resultados, e não na concepção aristotélica da existência de vários significados precisos e diferentes. É uma questão de semântica. Termo muito usado em educação, currículo representa aspectos diversos do processo pedagógico. A sistematização na literatura leva a conjuntos de noções referentes - às experiências vivenciadas pelo aluno na escola e na comunidade; - o conjunto de experiências de aprendizagem desenvolvidas na escola ou ainda - como o conjunto organizado logicamente das disciplinas e matérias visando ao ensino e à aprendizagem.

Ora, todas essas atividades ou experiências são ações que propiciam ao aluno a aquisição, assimilação ou apropriação de conhecimentos.



Quando SAVIANI<sup>8</sup> define currículo como uma *escola em funcionamento*, foi feliz. É preciso não esquecer jamais que a função fundamental da escola é o ensino e a aprendizagem.

Em 1955, segundo DOMINGUES<sup>9</sup> a idéia que predomina é de "curso" ou de "curso numa universidade". Se por um lado a evolução etimológica é lenta, as interpretações que se fazem hoje, estão longe de serem pacíficas e aceitas por todos. As razões são simples e claras, pois fazer currículo não é um "ato neutro", mas "de comprometimento e filiação social de uma particular comunidade".

Atualmente é possível perceber com clareza estas mudanças nos currículos graças à expansão rápida do conhecimento científico e tecnológico. Ao dominar o átomo e sua energia nuclear ou ao dominar a engenharia genética e molecular, o homem se vê diante de mundos totalmente novos e, para continuar a andar para frente, é obrigado a substituir não só os currículos, mas as formas de transmissão do saber.

É necessário ultrapassar o sentido de currículo formal e penetrar na trajetória do que se costuma denominar currículo real.

Como afirma SACRISTAN<sup>10</sup> "o currículo é o mais importante justificante da prática escolar", pois ele é um plano que ordena a intencionalidade não só do conteúdo, mas de idéias, forças, valores a serem difundidos, bem como os processos de realização.

Ora, as diversas interpretações do currículo que delinearão os paradigmas pressupõem determinada concepção de homem e se apoiam em bases filosóficas.

---

<sup>8</sup> SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. SP: Cortez, 1985, 5ª ed.

<sup>9</sup> DOMINGUES, J. L. in MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículos e Programas no Brasil*. SP: Papirus, 1990

<sup>10</sup> SACRISTAN, José Gimeno. Las posibilidades de la investigación educativa e desarrollo del curriculum e de los profesores. in *Revista de Educación*, n.284, p. 245-270, 1987.

## II - FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO

### 2.1. ANTROPOLOGIA E CURRÍCULO

As concepções curriculares se assentam numa antropologia que as justifiquem. As questões Kantianas: que posso saber, que posso fazer, que me é permitido esperar, o que é o homem? São o caminho a seguir para a compreensão dos mecanismos da construção e execução de um planejamento curricular. Estas questões, porém, só podem ser entendidas a partir da reflexão sobre o ser que pode saber, fazer e esperar: o homem.

E o ser que reflete sobre si mesmo, reflete como pessoa na totalidade em que se acha inserido historicamente, arraigado e relacionado no fazer-se, no tornar-se pessoa. Esta preocupação é a preocupação de quantos se ocupem das questões do currículo como nos diz SÁNCHEZ:

"Las teorías del curriculum desde los comienzos de las investigaciones en este ámbito, finales del siglo pasado, hasta nuestros días parten de tres supuestos fundamentales: Una determinada concepción del conocimiento, la especificaciones que competen a la educación y la *visión que se tenga del hombre*"<sup>11</sup>

Como se observa, conhecimento, educação e homem se entrelaçam pois tem a mesma base, o homem que conhece e que se educa.

Os especialistas em currículo como BOBBITT, TYLER e TABA vêem o homem como ser consciente, racional, autônomo e responsável. É pela educação que o homem consegue os conhecimentos necessários para a resolução dos problemas e necessidades sociais. Para tornar o homem livre, numa sociedade livre, o caminho é dotá-lo do conhecimento científico-humanístico de qualidade. Para os autores citados, no âmbito da educação, tudo

---

<sup>11</sup> SÁNCHEZ, Juan Escámez. Antropología del curriculum. in SARRAMONA, Jaime. *Curriculum y educación*. Barcelona: Ceac, 1987

deve funcionar eficientemente segundo o desenvolvimento das ciências experimentais.

Ora, o conceito de homem determina uma hierarquia de valores consubstanciada nos diferentes paradigmas de onde se segue que a escolha dos valores e dos fins de sua existência dependem do conhecimento. O saber atua como iluminação e esclarecimento para decisões mais claras e responsáveis. Quanto mais se leva em conta que o homem é ser-no-mundo, tanto mais poderá organizar a sua existência orientando-se para o cumprimento da sua vocação: o que pretende ser deve estar ao alcance dele mesmo, o que pressupõe o conhecimento de si mesmo.

## 2.2. FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA

A reflexão filosófica é a reflexão radical, racional sobre toda a existência humana. Trata de eliminar o dogmatismo ingênuo (BORNHEIM<sup>12</sup>) em que a maioria dos educadores vivem. A reflexão é um repensar, um recuo para melhor considerar o que está envolvido num currículo. Considerá-lo apenas como rol de disciplinas que são impostas sob forma de pacote, assim como apenas aceitar o conteúdo de ementas impostas por atos legais, é simples conformismo.

É necessário que se reflita o currículo sob uma perspectiva mais adequada e sob uma dimensão crítica. Na elaboração do currículo são definidos objetivos, finalidades, conteúdos e métodos que precisam ser constantemente revistos para detectar qual conceito de homem supõem, qual o conceito de educação está subjacente.

Na formulação de um currículo deve-se ter clareza dos valores, conceitos, concepções de homem e sociedade na qual e para qual está sendo oferecida a proposta curricular.

---

<sup>12</sup> BORNHEIM, Gerd Alberto. *Introdução ao Filosofar*. PA: Globo, 1989, 8ª ed.

O que realmente queremos? Como faremos? Porque? Para que? Para onde estaremos indo? O que pretendemos atingir? São os valores, os interesses e as possibilidades... É a visão do todo.

Ora, é na filosofia, pois, que os educadores irão encontrar os fundamentos necessários para compreender a condição humana, sua existência, seus anseios, aspirações, interesses e necessidades.

### Segundo LOURENÇO FILHO

"O homem busca a direção de sua conduta em sua posição filosófica e esta julga legítimo propor à conduta alheia, inclusive mediante ação educativa intencional. Em suma a ação do educador orienta-se por uma filosofia qualquer que ela seja, explícita ou implícita, ordenada ou coerente, clara ou apenas entrevista como clara, como norma pessoal da vida".<sup>13</sup>

Cabe, então, aos educadores, compreenderem as abordagens filosóficas que permeiam a educação já que irão orientar sua conduta política, ética, científica e estabelecer as premissas de seu trabalho.

De modo seletivo no quadro a seguir estão sintetizadas três correntes filosóficas, que suportam os paradigmas curriculares veiculados em nosso meio.

---

<sup>13</sup> LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Introdução ao Estudo da Escola Nova, p. 229, in SPERB, Dalila. *Problemas Gerais de Currículo*. PA: Globo, 1979, 5ª ed., p. 5

## FILOSOFIAS E PARADIGMAS

POSITIVISMO E PRAGMATISMO	FENOMENOLOGIA (EXISTENCIALISMO)	MATERIALISMO DIALÉTICO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ênfase nas relações entre as variáveis</li> <li>- medidas estatísticas</li> <li>- visão da realidade: <ul style="list-style-type: none"> <li>- fixa</li> <li>- estática</li> <li>- fotográfica</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vê as relações entre as variáveis e as causas dos fenômenos (=significado e intencionalidade) colocando-as no mundo da vida. Vai às coisas em si mesmas</li> <li>- ênfase na percepção dos sujeitos sobre o significado dos fenômenos para as pessoas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vê os aspectos históricos, as contradições e as causas indo além das aparências, sob a perspectiva de totalidade</li> <li>- ênfase na historicidade do fenômeno</li> <li>- suas relações são dinâmicas e de contradição</li> </ul>
O POSITIVISTA	O FENOMENÓLOGO	O MARXISTA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- isola os problemas <ul style="list-style-type: none"> <li>- denuncia-os</li> <li>- assinala-os</li> <li>- mede-os</li> <li>- quantifica-os</li> </ul> </li> <li>- esquece os significados e as bases históricas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- analisa as percepções na realidade imediata</li> <li>- busca os significados e pressupostos dos fenômenos</li> <li>- o homem é historicidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- analisa a situação ampla, por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- educação e sociedade;</li> <li>- relações de produção e consumo</li> <li>- determinismo econômico</li> </ul> </li> </ul>
A VERDADE É OBJETIVA	A VERDADE ESTÁ NA RELAÇÃO HOMEM-MUNDO-VIVIDO	A VERDADE É A PRAXIS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para desenvolvimento do currículo</li> </ul>	(garantida pela inter-subjetividade)	A educação é um ato político
PARADIGMA TÉCNICO-LINEAR	PARADIGMA CIRCULAR-CONSENSUAL	PARADIGMA DINÂMICO-PRAXIOLÓGICO

### III - PARADIGMAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE CURRÍCULO

A partir da postura filosófica surgem Paradigmas. Tendências, correntes ou paradigmas são termos que se correspondem quando se trata das visões ou enfoques dados ao estudo do currículo. Na acepção de matriz de conhecimentos ou matriz teórica (KUHN) que confere aos membros de um grupo uma interligação de pressupostos compartilhados e fornece um padrão metodológico para a ação é que será utilizado.

Joel MARTINS define paradigma como

"uma concepção geral significando a intuição do mundo, uma filosofia ou ortodoxia intelectual. O paradigma propõe problemas, métodos de pesquisa e critérios para a solução aceitáveis por todos aqueles que fazem pesquisa".<sup>14</sup>

O paradigma proporciona ao grupo a superação de controvérsias a respeito dos seus fundamentos e unifica as ações em relação a um padrão de teoria. Determina, como marco teórico, o enfoque e a organização de objetivos, conteúdos, padrões didáticos e atividades da área apresentada. Assim por exemplo, para um currículo de Biologia os marcos teóricos podem ser positivista, biologista, ecologista, etc.

Estes esquemas operacionais possibilitam a elaboração de teorias e ajudam ou facilitam a análise da realidade. Podem ser denominados também de visão do mundo ou ortodoxia intelectual.

Segundo McDonald pode-se afirmar que os paradigmas têm origem ou no interesse humano ou no enfoque de pesquisa usado para a construção do currículo. Quanto ao interesse humano os paradigmas podem ser técnico, de consenso e emancipador e quanto ao enfoque da pesquisa empírico-analítico, histórico-hermenêutico e praxiológico.

---

<sup>14</sup> MARTINS, Joel. Modelo de Planejamento Curricular. in GARCIA, Walter E.(org) *Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento*. RJ/SP: McGraw Hill/MEC, 1978, p. 43-68

### 3.1. PARADIGMA TÉCNICO-LINEAR

O paradigma Técnico-linear é alicerçado no interesse técnico e sua fonte principal são o pensamento de BOBBITT e TYLER.

O livro "The Curriculum" escrito por Bobbitt revela a origem do enfoque empírico analítico no trabalho de currículo. Este paradigma surge a partir de uma analogia entre o modelo organizacional da indústria e o processo orientador da escola.

São princípios básicos do paradigma técnico-linear:

- preparar indivíduos para desempenhar funções definidas em uma situação definida;
- basear o conteúdo curricular numa análise das funções específicas a serem desempenhadas em uma situação específica.

Este paradigma está ancorado nas *ciências exatas*, baseando-se numa visão de mundo estruturado e na primazia do método, na ênfase da lógica em detrimento do sujeito.

Tyler (1949)<sup>15</sup>, a partir das idéias de Bobbitt, criou uma proposta que indica quatro questões básicas a serem respondidas no desenvolvimento do currículo que se referem:

- 1) Aos objetivos educacionais a serem atingidos pela escola.
- 2) Às experiências educacionais que serão utilizadas para se atingir os objetivos.
- 3) À organização das experiências educacionais.
- 4) À avaliação do processo.

Na definição dos objetivos é importante considerar os interesses e necessidades dos alunos, a vida contemporânea fora da escola e as sugestões dos especialistas em componentes curriculares, bem como submeter todas

---

<sup>15</sup> TYLER, Ralph. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. PA: Globo, 1981, 10ª ed.

estas informações a um filtro filosófico e psicológico de forma a controlar todas as variáveis do processo. O interesse é técnico, de controle e por isso seu paradigma se diz técnico-linear.

### 3.2. PARADIGMA CIRCULAR CONSENSUAL<sup>16</sup>

Uma idéia alternativa ao paradigma técnico linear. Neste paradigma é possível identificar a aplicação do enfoque histórico hermenêutico. O currículo é construído centrado nas experiências dos alunos e nas suas necessidades manifestas ou latentes, consideradas como vivências.

Maxine GREENE considera o aluno como criador e construtor de seu próprio currículo e como tal deve gerar ou mudar significados sobre si mesmo, sobre os outros e sobre seu mundo, através da auto-reflexão. O conhecimento deve resultar de uma vivência e cabe ao professor apenas acompanhar o processo sem poder interferir. O conhecimento não pode ser doado.

Este paradigma procura respeitar as características individuais e, em consequência, não propõe modelos. Compete ao aluno decidir através do diálogo qual o seu caminho.

PINAR nesta pesquisa desenvolveu uma alternativa na construção de currículo que ele mesmo chamou de **currere**, voltado para a construção da consciência crítica e auto-reflexão. Pode-se dizer que é um movimento dialético e baseia-se em duas fases.

A primeira fase é a da auto-biografia, história de vida, na qual o aluno deve descrever uma história sobre uma experiência vivida, refletir em grupo sobre o material produzido e então compreenderá o processo pelo qual passou.

---

<sup>16</sup> MOREIRA, Antônio F. B. *Currículos e Programas no Brasil*. SP: Papirus, 1990



Na segunda fase, deve participar de um projeto comum e elaborar uma peça em grupo, baseada nas experiências do grupo, levando em conta o mundo da vida como campo de possibilidades. Leituras, se necessário, somente em relação às experiências vividas.

O **currere** revela o aspecto importante que é tomar o aluno como sujeito do processo de aprendizagem e recoloca a comunicação interpessoal no centro dos métodos de ensino.

### 3.3. PARADIGMA DINÂMICO DIALÓGICO (MATERIALISMO DIALÉTICO OU MATERIALISMO HISTÓRICO)

O paradigma dinâmico dialógico consiste numa discussão que busca reunir não só os aspectos sociais, históricos e culturais, bem como, a apropriação do saber sistematizado. Este paradigma é inspirado no enfoque praxiológico e fundamenta-se sobre três premissas neo-marxistas que consideram o currículo como: 1 - algo que não deve ser separado da totalidade do social; 2 - algo que deve ser historicamente situado e 3 - culturalmente determinado.

O currículo é encarado como ato político, e a escola é única e para todos objetivando oferecer às classes populares, para emancipá-las, a mesma qualidade de ensino oferecida às elites. A crise que atinge o campo do currículo não é conjuntural, é estrutural.

Surgem duas tendências: uma que aposta no currículo como elemento chave da apropriação do saber dominante pelas camadas populares e, outra que nega esta possibilidade.

Michael APPLE<sup>17</sup>, ao analisar as relações estruturais chama atenção para o currículo como um dos mecanismos de distribuição social do saber sistematizado. Isto implica na necessidade de identificar os conhecimentos verdadeiramente válidos na sociedade. A seleção e organização

---

<sup>17</sup> APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. SP: Brasiliense, 1982

dos conteúdos deve ser relacionada às características institucionais e da estrutura social.

Aponta para a necessidade de analisar o currículo oculto, as normas e valores que implícita, porém, efetivamente, são transmitidos pela escola. Esta análise permite que se realize um trabalho com maior clareza e segurança, bem como evita que o professor seja um repassador inconsciente da ideologia dominante.

Henry Giroux afirma que a construção de um novo currículo para as classes populares deverá derivar de uma compreensão teórica da forma como o poder e a ação humana funcionam para reproduzir, não só a lógica da dominação mas também o cálculo da mediação, da resistência e da luta social.

MOREIRA (1993)<sup>18</sup> observa que os paradigmas consensual-hermenêutico e dinâmico-dialógico são pródigos em análises, críticas e sugestões, mas não possuem indicações práticas. Na realidade ficam sempre no nível da discussão. O que efetivamente se produz e se realiza na escola é uma cópia rascunhada e mal realizada do currículo técnico-linear que pode ser visto em EISNER e VALLANCE sob cinco aspectos:

- a - Desenvolvimento dos processos cognitivos;
- b - Currículo como tecnologia;
- c - auto-atualização do currículo como experiência de consumo;
- d - pertinente reconstrução social ou relevância social;
- e - racionalismo acadêmico.

Ora, como é visto o currículo no Brasil? Creio que no início o que determinou o currículo foi a posição de TYLER que será apresentada antes de tentar compreender a história do currículo no Brasil.

---

<sup>18</sup> MOREIRA, Antônio F. B., op. cit.

## IV - HISTÓRIA DO CURRÍCULO

### 4.1. IDÉIAS SOBRE CONHECIMENTO E CURRÍCULO EM RALF TYLER

Apresentar algumas idéias de Ralf Tyler é a tentativa de introduzir um estudo polêmico mas de muitas possibilidades para o entendimento da realidade brasileira. No Brasil, o movimento da escola nova, da década de 20 até a década de 60, se aproxima mais do modelo europeu que do modelo americano. Porém é deste, que extrai a ideologia liberal que empurra a escola para um ensino voltado acentuadamente para o individual e não para o social. Tyler com "**Princípios Básicos de Currículo e Ensino**" tem contribuído para isto.

Estas se fazem sentir fortemente até o final da década de 70 entre os educadores brasileiros. Seus estudos e suas teses tem inspirado um modelo ou paradigma de currículo, até hoje muito discutido, denominado de Técnico-linear (muitas vezes combatido sem razões suficientes ou por desconhecimento).

Para entender a obra de TYLER, é preciso voltar à situação americana do pós-guerra (1945-1950) influenciada pelas idéias desenvolvimentistas e pela necessidade premente da modernização da vida americana, ameaçada pelo avanço científico-tecnológico dos países socialistas. São aspectos históricos importantes a serem considerados.

TYLER incorpora as propostas de BOBBITT, que já em 1912 estimulava a aplicação, a eficiência burocrática empresarial, na administração escolar. Prevendo a divisão de tarefas e a especialização das funções escolares com o objetivo de obter o máximo de rendimento com o mínimo de gastos, sinaliza para a teoria educacional que baseia a educação do indivíduo segundo suas potencialidades. Para BOBBITT, ao se programar o currículo, dever-se-ia analisar a natureza humana e penetrar no mundo dos negócios e dali retirar os objetivos do currículo, segundo os princípios da administração científica (BOBBITT, 1915).

Enfatiza a lei "do menor esforço e maior produção". Seu esforço de reformulação curricular, através da técnica de padronização e pré-determinação do produto, visa a eliminar do currículo tudo o que não é funcional para que a escola só transmita conteúdos úteis. TYLER concentra energias na proposição e solução de todos os aspectos do programa educacional. O currículo será entendido não só como instrumento eficiente no processo educativo, como também para desenvolver concepções no que se referem aos elementos e a relações implicados num bom currículo.

TYLER parte de objetivos que possibilitem a formulação das quatro questões básicas a serem respondidas no momento de desenvolver o currículo: quais os objetivos educacionais a serem atingidos pela escola; quais experiências educacionais serão utilizadas para se atingi-los; como organizar as experiências educacionais e como avaliar o processo para a realização dos objetivos. Razão e realidade são a base da teoria de Tyler. Ao propor a formulação dos objetivos cita como fontes fundamentais: **os interesses e necessidades dos alunos, as características da vida contemporânea e as sugestões dos especialistas.**

O conhecimento que se transmite via currículo nas escolas é selecionado e organizado em torno de conjuntos de valores e princípios representando determinadas visões de normalidade e desvio, de bom e mau e, do modo como agem e se conduzem as pessoas. Portanto não é neutro.

Assim, o modelo de sociedade determina ou impõe os valores para seus membros, e a forma de estruturar um currículo revela esta realidade. Se a filosofia se sustenta em valores e princípios, só objetivos que guardam certa coerência com estes valores e princípios, selecionados ou vividos, serão considerados. Os demais serão eliminados da programação curricular. Portanto, o conhecimento em Tyler tem conotação interdisciplinar. Na construção do currículo serão seguidos os princípios da continuidade, seqüência e integração.

A **continuidade**, entendida por ele como retomada das mesmas aprendizagens, mas em momentos diferentes da programação curricular, visa ao alargamento dos conceitos e ao seu aprofundamento.

A **seqüência** é o encadeamento de todo o processo dos conhecimentos, das atitudes e habilidades anteriormente desenvolvidas.

Na **integração**, o que Tyler pretende, é a articulação dos professores que trabalham em diferentes disciplinas e áreas para que os conteúdos trabalhados simultaneamente tenham a possibilidade de se inter-reforçar em razão de objetivos e conhecimentos. É a questão interdisciplinar. A aprendizagem ocorre por meio de "experiências de aprendizagem". Estas experiências são assim definidas. Como... "à integração entre o aluno e as condições exteriores do ambiente a que ele pode reagir"<sup>19</sup>

A seleção de experiências é atribuída inteiramente ao professor, argumentando que numa mesma classe vários estudantes passam pela mesma experiência mas, de forma diferenciada. Estabelece, então, as seguintes normas para a seleção das experiências de aprendizagem:<sup>20</sup>

1 - Proporcionar ao aluno: - oportunidades para a prática do comportamento desejado; - a satisfação de se comportar conforme o desejado; - a adequação das experiências às possibilidades do estudante; - uma variedade de experiências satisfatórias à obtenção de objetivos esperados; condições para atingir mais de um objetivo.

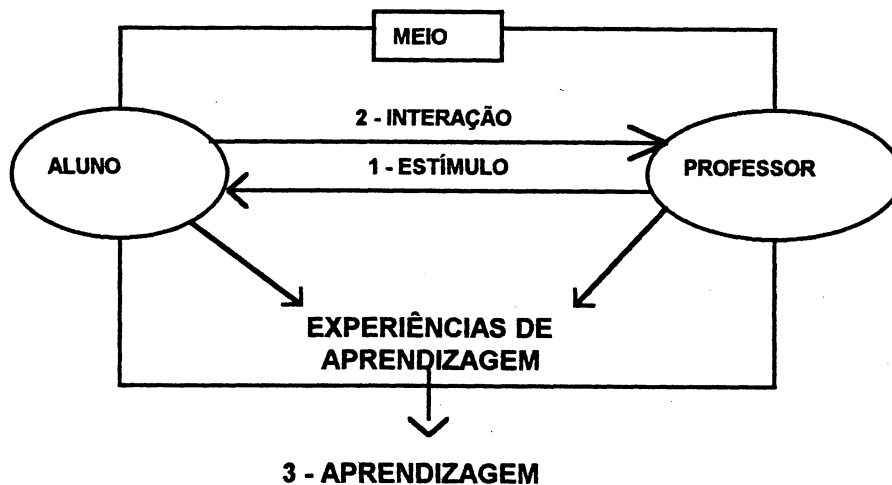
2 - Critérios de organização da aprendizagem.

Para facilitar a compreensão de Tyler quanto à aprendizagem, elaboramos o seguinte esquema:

---

<sup>19</sup> TYLER, Ralph, op. cit.

<sup>20</sup> idem, ibdem



- 1 - O professor elabora e seleciona as experiências de aprendizagem adequadas e necessárias para atingir determinado objetivo desejado (o conhecimento). Cria para isso um meio ambiente estimulante e indutivo.
- 2 - O aluno, através do estímulo indutivo, interage com este meio estimulante aproveitando-se dos recursos oferecidos.
- 3 - A boa interação entre o aluno e o meio asseguram e concretizam a aprendizagem.

TYLER, desta forma, considera que a aprendizagem ocorre apenas em nível do aluno. Considera apenas um agente aprendiz porque o professor, segundo ele, é parte integrante do processo e do método aplicado.

A proposta de estruturação do currículo, em Tyler, se volta excessivamente aos objetivos e não considera suficientemente a relação afetiva professor aluno.

Pode-se concordar com Tyler quanto ao nível de estrutura de currículo, porém não se pode aceitar suas posições referentes à aprendizagem. A aprendizagem representa um processo, que não se realiza sozinho. Este processo envolve os elementos do ensino e os da aprendizagem e só se completará com a aquisição do conhecimento. Nesta ótica, o professor e o aluno

atuam, participam e se integram entre si num mesmo momento, podendo o processo de aprendizagem ocorrer em ambos os agentes, proporcionando-lhes aquisição de conhecimentos.

Em 1985, a professora Mary Louise MICKLER<sup>21</sup> realizou duas entrevistas com TYLER, que esclarecem as idéias dele com relação a pontos fundamentais do currículo.

As principais idéias destas entrevistas são:

- A educação pessoal deve se redefinir permanentemente durante todo o percurso da existência do indivíduo, proporcionando a compreensão de si próprio, dos outros e dos acontecimentos do mundo. Deve também expandir os acontecimentos em áreas específicas e reorganizar-se no meio social. É necessário para a **divulgação do conhecimento** no mundo porque possui a função de guiar a sociedade. O educando, ao sofrer a ação da educação, transforma o seu trabalho e a sua própria vida.

- A escola deve oportunizar o acesso da população jovem à cultura desenvolvendo o conhecimento e as habilidades do educando na expressão escrita e falada, no cálculo, na história, ciência e filosofia, estimulando a compreensão, o pensamento e a praticidade dos conhecimentos e idéias na sua própria vida. O conteúdo programático não pode ser permanente, modificando-se de acordo com a necessidade do contexto social.

- O professor deve criar uma atmosfera intelectual no meio onde se efetua a aula, para que os alunos sejam estimulados na expansão dos seus conhecimentos.

O indivíduo se transforma na vida pelo seu trabalho, e o ato de ensinar, envolve exatamente o trabalho de preparação deste indivíduo para a realização de alguma coisa (ocupação = trabalho).

---

<sup>21</sup> MICKLER, Mary Louise. Interviews with Ralf W. Tyler. *The Educational Forum*, v. 50, nº 1, 1985

O valor do conhecimento transmitido pelo ensino para a sociedade, é reconhecido pela sua utilização, eficiência e praticidade.

- A competência do professor se completa quando este se envolve com os membros auxiliares da instituição na resolução de um problema difícil e, na percepção de suas necessidades. Além disso, a sua formação deve torná-lo habilitado de forma a assumir os objetivos da instituição à qual presta serviço.

Portanto, pode-se afirmar que TYLER, em sua obra expressa um esboço lógico-seqüencial dos elementos que devem compor um planejamento curricular de qualquer disciplina, série ou nível de ensino. A concepção racionalista torna a abordagem lógica e, a ordem das questões estabelecidas, seqüencial.

A ação da educação, em Tyler é norteadada pela preparação para realizar algo tanto para si, como para a comunidade. A seleção de conhecimentos se fundamenta na formação ou habilitação do educando para realizar algo para si e para a comunidade.

As considerações de TYLER a respeito dos assuntos relacionados à escola, ao currículo e à aprendizagem são embasadas numa forte concepção racional dificultando a própria crítica. Ao tratar de currículo o faz do ponto de vista do próprio currículo e não sob a ótica pessoal ou particular. Assim também os aspectos relacionados com a aprendizagem não apresentam uma teoria nova, mas uma visão comum, geral e essencial da aprendizagem.

#### 4.2. PRODUÇÃO CURRICULAR NO BRASIL

Até o final do século XIX, as concepções de currículo arrolavam preferencialmente a idéia de disciplina ou grupos de matérias a serem trabalhadas. Esta idéia parece perdurar, em muitos casos, até nossos dias, principalmente entre os que não se dedicam ao estudo específico do assunto.



Já no início deste século, com a escola ativa de Dewey e seus colaboradores, surge uma nova visão ou perspectiva de currículo. Esta valoriza as definições dinâmicas de currículo, embasadas nas conquistas das ciências bio-psico-sociais que dão suporte a grande número das práticas da escola ativa.

As práticas tradicionais da educação brasileira tomam a direção da valorização da ciência, conduzindo para a "excelência" do ensino, isto é, o cumprimento formal dos currículos estabelecidos a priori, de forma abstrata e neutra. O importante era formação do indivíduo erudito. O conhecimento é acrítico.

Somente a partir de 1930, com a introdução das idéias de DEWEY e KILPATRICK, influenciando educadores do porte de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Paschoal Leme, entre outros, são propostas, para discussão, as novas idéias de ensino e, portanto, começa a ser discutido o conceito de currículo. Surgem as propostas dos escolanovistas que fazem eco até nossos dias.

Ao analisar a educação brasileira interessa a sua contextualização e seus instrumentos de planejamento. Como não há neutralidade na atividade de análise e planejamento, necessário se torna o estudo das idéias e valores que sustentam a literatura sobre a produção curricular.

A produção nacional sobre a questão curricular tem sua primeira publicação no Brasil em 1955. É a "Introdução ao estudo de currículo na escola elementar" de Roberto MOREIRA, publicado pela editora MEC/INEP<sup>22</sup>. Trata especificamente de análise das correntes de pensamento e condições histórico-sociais nacionais da formação do currículo da escola primária. Sua abordagem é uma comparação com o modelo europeu. Como aborda vários modelos, tornou-se obra de consulta obrigatória para os estudiosos do currículo.

As primeiras obras produzidas no Brasil sobre o tema são aqui apresentadas com breve comentário.

---

<sup>22</sup> MOREIRA, Roberto. *Introdução ao Estudo de Currículo na Escola Elementar*. RJ: MEC/INEP, 1955

MOREIRA (1955), num livro descritivo, analítico e comparativo, mostra como a filosofia de uma época influi nas propostas curriculares.

SPERB (1964) reflete os problemas filosóficos, sociais e biopsicológicos da educação e adota os passos propostos por Tyler e Taba na elaboração de currículos, propõe várias formas de organização curricular, bem ao modelo americano. Assim, temos currículo por projetos, centros de interesse, etc. Discute as relações entre cultura, educação e sociedade..., o papel do professor, as características do aluno e a educação de excepcionais. É um trabalho exaustivo sobre a questão.

COUTO (1966), "mostra que o currículo reflete a cultura de um povo, seu modo de pensar, sentir e agir. Como o mundo é dinâmico, as escolas devem tentar acompanhá-lo". "Aborda princípios para a elaboração de currículo e sugere critérios para seleção de conteúdo curricular".

TRALDI (1977), "trabalha a mudança nos enfoques de currículo; relaciona currículo e escola; mostra o currículo como operacionalização da idéia de escola e do que ela quer executar". Aceita a divisão técnica do trabalho na escola... e tenta apresentar meios ou caminhos que auxiliem o professor e os responsáveis pela educação e currículo.

CHAGAS (1978), "adepto do pensamento escolanovista, aponta para o fato de diminuir cada vez mais as fronteiras entre o aprender e o viver". Ao historiar o processo das reformas na educação brasileira mostrando a dupla função desta educação: conservadora e renovadora. Propicia uma retrospectiva da história da educação nacional com seus currículos: formais, reais e ocultos.

A obra de D'ANTOLA (1983), é uma compilação de oito capítulos escritos por diferentes professores da área da educação da PUC/SP.

A proposta supera o modelo tecnicista e indica o caminho para o planejamento diagnóstico-participativo. O termo currículo aí tem sido definido de diferentes maneiras conforme a época e a situação histórica em que se tenha sido proposta esta discussão. Por isso, pode-se afirmar que não existe ainda

suficiente sistematização, nem metodológica, nem quanto à terminologia sobre o tema.

O INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERAÇÃO PARA A AGRICULTURA (I.I.C.A.) (1984), relata a experiência participativa feita pelo grupo I.I.C.A. no Agreste Setentrional de Pernambuco. Apresenta proposta de estilo participativo de desenvolvimento curricular e trabalha as questões do currículo real como: os métodos, professores, procedimentos didáticos, a estrutura das aulas, aluno, comunidade e os conteúdos.

Com as reformas do ensino em 1961 (LDB), e mais precisamente após a Lei nº 5.696/22 de 11 de agosto de 1971 e da Reforma Universitária de 1968, começa-se a investir na pedagogia do "**saber-fazer**" com eficiência e economia. Tendo em vista os objetivos da época, que tinham como fundo o ideário liberal, a produção curricular passou a ser trabalhada no sentido da formação para o mercado de trabalho. O conhecimento sólido é o pragmático.

#### 4.3. SPERB E O CONHECIMENTO<sup>23</sup>

Na impossibilidade de tratar de todos os curriculistas brasileiros, pretendo repassar o que Sperb propõe sobre conhecimento, currículo e aprendizagem.

Humanista, existencialista, SPERB, numa teorização de planejamento interdisciplinar e tecnocrático, lança-se num projeto de Educação Permanente (FURTER). Para ela, só há uma maneira de melhorar a situação da educação; a quebra da mediocridade da Escola. Isto só se consegue pela melhoria do agente de ensino, o Professor, investindo na sua formação, defende uma escola de **excelência**.

Se o ato de teorizar implica já uma prática, o fato de ter feito uma esforço exagerado para trazer as teorias de currículo para a prática, talvez

---

<sup>23</sup> SPERB, Dalilla. *Problemas Gerais de Currículo*. PA: Globo, 1979, 5ª ed.

tenha dado a SPERB a característica marcante de um projeto tecnocrático, no qual a tecnologia recebe um lugar de destaque.

Como o planejamento de um Currículo é obra resultante de muitas pessoas e, a sua aplicação é obra do **PROFESSOR**, a autora tenta concentrar o potencial de transformação na formação do professor. É ele que necessita de assistência especial para conseguir a liderança, fundamental à profissão. Vem daí o aspecto da "individualização" da formação do Professor que deve dominar com clareza de posição e opção: a seleção do conhecimento, o como ensinar, a prática da escola e os problemas de disciplina.

Educar significa, entre outras coisas, "orientar o desenvolvimento de um ser jovem de reconhecida individualidade". Não se pode então educar para a vida, pois a educação é vida, é ambiente em ação, é aprendizagem do aprender.

Sperb procura construir princípios que levam a entender a Educação Sistemática como o "aprender a aprender". Em seu trabalho aborda detalhadamente o interior da escola e como fazer currículo. O grande tema proposto é a educação como elemento de realização profissional e pessoal do indivíduo e como veículo de sua integração na sociedade.

Para a construção do Currículo, parte do núcleo base, a história do conteúdo abordado e, para justificar a educação sistemática das gerações, parte para a orientação e formação de homens úteis à sociedade e à nação.

Os desafios tecnológicos dos tempos modernos, provocados pela transformação e pelo avanço das ciências, são o pano de fundo da evolução, e reflexão dos problemas do estudo do Currículo. Somem-se os processos históricos de desagregação da sociedade com os conflitos bélicos e as constantes tentativas de reconstrução de um novo projeto de cidadão, constantemente abandonado após cada derrota e, esperançosamente retomado.

Sperb capta bem isto e nos conduz a uma meditação profunda do fazer pedagógico que reforça o conceito de educação que se faz, não pela

palavra apenas, mas com o exemplo. Se os governados se formam à imagem dos que governam, que dizer dos educandos que não tenham no educador o modelo. É neste caminho que anda a autora em busca de soluções para os problemas da educação brasileira.

SPERB adota os passos propostos por TYLER e TABA na elaboração de currículos, e propõe várias formas de organização curricular. Segue o modelo americano refletindo sobre problemas filosóficos, sociais e biopsicológicos da educação. Os enfoques dados ao currículo como core-curriculum, currículo por projetos, currículo nuclear (centro de interesse), currículo por atividades (experiências), currículo por áreas de ensino ou áreas de vida, etc., fazem da autora uma expert no assunto.

A obra, Problemas Gerais de Currículo<sup>24</sup> está constituída de 3 grandes temas que constituem os capítulos: **O Currículo; O Professor; A Criança.**

A análise se prenderá ao primeiro capítulo no qual a autora tenta uma elucidação dos conceitos de educação, planejamento da aprendizagem e o estudo do currículo como metodologia de planejamento da aprendizagem.

Num apanhado de mais de 90 páginas, tenta assentar os fundamentos do currículo, demonstrando que a educação é orientada por uma filosofia, derivada de uma teoria de valores, em que a educação é vista como uma educação para algum propósito, preservando e transmitindo a herança cultural enquanto integra estes indivíduos na ordem da existência: a família, a escola, a igreja, os clubes, etc.

A partir de conceitos de socialização, como a aceitação do modo de vida do grupo, para participar de forma eficiente, **afirma que a escola é a 3ª agência socializante.** Para isso dá ênfase na definição de objetivos da educação e aprendizagem, colocando o currículo como o planejamento das atividades de ensino das teorias de educação.

---

<sup>24</sup> idem, ibidem

Nas tentativas de organização da aprendizagem, cita os planos específicos americanos para tentar exemplificar as criativas soluções dadas a problemas da transmissão do conhecimento (Plano PLATOON e WINNETKA).

Na interpretação do Currículo, leva-nos à análise do porquê da atualização constante do currículo a partir da comunidade para a comunidade, indicando desta forma a quem cabe organizar o currículo. Assim, os especialistas em educação devem fazer o estudo científico para conhecer a opinião pública. Os professores em exercício devem se sentir responsáveis, compreender e desejar as transformações. Por fim, o processo de envolvimento público da comunidade.

"O planejamento de currículo que inclui a participação pública significa um processo educativo para a comunidade em geral. Vê-se que o valor está no processo e no produto... O processo tem valor único dentro de uma sociedade democrática, pois alerta o cidadão individualmente e a comunidade em geral para seu direito de opinar sobre um bem público, que é a escola, e para sua responsabilidade de conservar e aperfeiçoar o que lhe pertence. Assim considerado, o planejamento de um currículo é obra da comunidade para a comunidade."<sup>25</sup>

O planejamento de currículos educacionais para SPERB parte da premissa que é necessário "sistematização, ordem e seqüência" e surgem sete passos:

- ① Diagnóstico de necessidades educacionais
- ② Formulação de objetivos educacionais
- ③ A seleção de conteúdo programático
- ④ Organização do conteúdo programático
- ⑤ A seleção de experiências de aprendizagem

---

<sup>25</sup> *idem*, *ibidem*

⑥ A organização de experiências de aprendizagem

⑦ Avaliação e retorno ao nº 1-Diagnóstico

Quanto à organização do currículo, aproveita as idéias de TABA sobre o *conhecimento* e faz uma reavaliação, levando à análise de como, conteúdos, matérias, programas e disciplinas são trabalhados de forma isolada em horários rígidos e controlados e por metodologias que favorecem a passividade mental dos alunos e que não representam os problemas que se encontram na comunidade. Propõe, então, as áreas de ensino, áreas de vida, o currículo por atividade de experiência, o core-curriculum (nuclear), o currículo de projetos e os centros de interesse (DECROLY, 1932).

Foram colocados as conceituações de currículo, os seus fundamentos antropológicos e filosóficos para o estabelecimento dos diferentes paradigmas. O corte feito na história do currículo brasileiro faz perceber a necessidade deste estudo. O currículo que sempre foi visto como conjunto e planejamento de atividades educativas, deu pouca ênfase ao conhecimento, objeto de ensino ou do currículo. Em geral, os diferentes paradigmas não tratam de modo específico o conhecimento em si. Este trabalho, portanto, visa precisamente a estabelecer como é que o currículo constitui a mediação do conhecimento. O próximo capítulo trata do conhecimento e o terceiro como o conhecimento é operacionalizado no planejamento curricular.

## Cap. II

# O CONHECIMENTO

Depois de examinar o currículo e sua história, suas diferentes concepções ou abordagens, pode-se resumir dizendo que o "*currículo é o planejamento das atividades escolares*".

Ora, uma das atividades básicas da escola é o ensino e o objeto específico do ensino e da aprendizagem escolar é o conhecimento. Ensinar é fazer com que outrem adquira ou aprenda conhecimentos.

Surgem, então, várias questões:

- 1 - O que é conhecimento e quais são seus níveis e tipos?
- 2 - Quais são os critérios pelos quais podemos avaliar a validade dos conhecimentos?
- 3 - Quais os conhecimentos que devem constituir o conteúdo de ensino? Como são selecionados?

Evidentemente, essas questões terão diversas respostas de acordo com a postura epistemológica que se adote. Várias são essas posturas: idealista-racionalista, positivista-empirista, a dialética e a fenomenológica. A postura epistemológica baseada na fenomenologia será o suporte para o trabalho. Portanto, o capítulo terá quatro seções: três para responder às questões formuladas e a primeira para clarear a postura da epistemologia fenomenológica.



## 1 - Epistemologia Fenomenológica

A Fenomenologia foi sistematizada e divulgada por Edmund HUSSERL (1859-1938) em muitas obras. A inspiração originária dessa filosofia é a consideração do fato de que o homem é-um-ser-no-mundo: IN DER WELT SEIN. O homem não é um simples ser, existente ao lado de outros seres que lhe fazem entorno e moldura. É um ser-no-mundo.

Há uma unidade radical entre ser e mundo, mundo no sentido de WELT, em alemão. WELT não é, pois, o cosmos, ou o conjunto de coisas e seres que fazem o universo. WELT, mundo, significa algo relacionado à consciência humana. Entende-se por mundo o que se costuma compreender com essa palavra quando se diz expressões como: mundo grego, mundo romano, mundo germânico, etc.

Então, mundo é uma interpretação de uma situação, de uma posição. Sem dúvida, essa situação supõe espaço, lugar e tempo. Não haveria situação sem essas dimensões. Mas trata-se de uma interpretação do ser (ontológica) e da existência (ôntica) a partir da situação espaço-temporal. Ser na Europa ou ser na Alemanha, não é mesma coisa que ser na América Latina ou ser no Brasil. Há uma superposição semântica ou interpretativa que o ser confere ao seu mundo e que o mundo passa ao ser.

Ser-no-mundo é, pois, estar situado num horizonte, sendo horizonte o conjunto de possibilidades que configuram e possibilitam uma forma de ser e uma forma de existir específicas. É por isso que a Fenomenologia caracteriza esse mundo de modo mais característico, denominado de LEBENSWELT, o mundo-vida, pois o homem é um ser vivo. Mais tarde, HEIDEGGER dirá que o homem é DASEIN (ser-ali). Onde o homem se encontra forma o seu mundo. Se entro numa casa e, na entrada, encontro vários

brinquedos jogados no chão, saberei que aí está uma criança que é denunciada por este pedaço de mundo (LUIJPEN).<sup>1</sup>

Assim, pois, há vários mundos: o mundo do camponês, do menino-do-bairro, barra pesada, o mundo do menino-das-mansões, o mundo do menino do bairro-operário. Portanto, o homem não é uma **res cogitans** como Descartes o definia e que tem grande importância para a determinação do conhecimento a adquirir.

Relacionar ou definir o homem pelo mundo conduz ao mundo real. Esta afirmação parece banal, à primeira vista, se não é movido pela **dubium admirationis**. É exatamente esse mundo como ocorre definindo o homem que nos leva ao "conhecimento que aparece qual modo de existir do sujeito, qual modo de ser-no-mundo"(LUIJPEN)<sup>2</sup>, pois "conhecer é um modo de ser-no-mundo"(HEIDEGGER)<sup>3</sup>.

Se a Fenomenologia é uma Filosofia de consciência, não quer dizer que se negue a densidade maciça do mundo. Não é nem pura subjetividade, nem pura objetividade, mas uma imbricação e definição mística. É justamente o aparecer do mundo para a consciência que constitui o fenômeno do conhecimento.

Edmund HUSSERL denuncia como a raiz da crise da ciência precisamente a ruptura desta com o mundo real, com o mundo da vida (LEBENSWELT), observação que terá conseqüências importantíssimas na consideração do currículo.

"A Fenomenologia não estuda o objeto que os especialistas das outras ciências considera, mas

---

<sup>1</sup> LUIJPEN, W. *Introdução à Fenomenologia Existencial*. SP: EPU, 1973.

<sup>2</sup> *idem*, *ibidem*

<sup>3</sup> *idem*, *ibidem*

o sistema total dos atos possíveis da consciência, das possíveis aparições, das significações que se relacionam precisamente com esses objetos".<sup>4</sup>

É preciso considerar esse mundo no qual se está mergulhado no qual "vivemos, nos movemos e estamos". Pelo fato de não considerar o mundo da vida a ciência entra em crise, porque o homem está em crise. As ciências, por mais exatas e tecnológicas, não respondem aos problemas fundamentais e que "são decisivos para um humanismo autêntico"<sup>5</sup>.

HUSSERL não nega o grau de verdade e de compreensão que as ciências possuem. Não há crise neste sentido: cada vez mais elas se aproximam da realidade, com o refinamento de seus métodos e com o aperfeiçoamento de seus paradigmas. Mas a ciência avança tanto que, em 1967, o prêmio Nobel Jacques MONOND denuncia que o homem de hoje padece do mal da alma ("souffre du mal de l'âme) como o afirmara, já em 1911 e nos anos subsequentes HUSSERL:

"Na angústia de nossas vidas... essa ciência nada significa para nós. Ela exclui, por princípio, os problemas que são os mais pungentes, para os homens da nossa desventurada época...: os problemas do sentido ou do não sentido de toda a existência humana... O que tem a ciência a dizer sobre o homem enquanto sujeito dessa liberdade?"<sup>6</sup>

A razão da crise da ciência está justamente no esquecimento das origens, pois o mundo, e a realidade que a ciência nos apresenta, é algo de inerte, de algo manipulável. O discurso do cientista busca transmitir a ordem

---

<sup>4</sup> HUSSERL, Edmund. *Études philosophiques*, jan-mar, 1949 (anotações)

<sup>5</sup> *idem*, *ibidem*

<sup>6</sup> HUSSERL, Edmund. La crise de la Sciences européennes et la phénoménologie transcendentale, *Études philosophiques*, n. 2-3, 1948

indivisível que vem codificada pela matematização da natureza. Porém, não há no mundo "formas puras", objetos ideais. Conhecemos e tocamos esses corpos que nos rodeiam, que nos dizem algo. Esse universo vivo e vivido some na objetividade científica.

Para a ciência o mundo objetivo é o mundo da teoria, das leis, das equações. Rompe-se com o mundo "da vida pré-científica". Chega-se, porém, ao ponto de afirmar que "conhecimento é aquele que aprendemos nos livros"(LUCKESI)<sup>7</sup>. A definição não é apenas fora de propósito e completamente inadequada (apesar das explicações dadas) e não pode ser considerada seriamente, porém a citação tem o objetivo de aceitá-la em parte e discutí-la. Conhecimento é algo que precisa ser tratado com seriedade num livro didático, pois não se está escrevendo conversas de bar.

Não é isto que Husserl denomina de pré-científico, nem o que se deve entender por valorização do cotidiano.

É, portanto, necessário a volta ao mundo da vida (DARTIGUES)<sup>8</sup>. Não significa isso banalizar a ciência como foi anotado nas observações acima, mas de "reintegrar o mundo da ciência ao mundo da vida". Em seu livro expõe a tese de que os homens no paleolítico aprenderam a pescar com bambu e anzol e a caçar com os métodos da época, e a escola continua a ensinar os mesmos métodos para os estudantes que vivem em outro mundo. Um mundo que mudou.

A reintegração do conhecimento ao mundo da vida é torná-lo adequado ao momento atual que está grávido do futuro. Nessa reintegração pode-se lembrar a última recomendação de ARISTÓTELES sobre a educação:

---

<sup>7</sup> LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. SP: Cortez, 1990, p. 121

<sup>8</sup> DARTIGUES, André. *O que é Fenomenologia?* SP: Moraes, 1992, 3ª ed. p. 78

"é preciso levar em conta a possibilidade e a conveniência do que se ensina e isso com moderação"(ARISTÓTELES).<sup>9</sup>

Para mostrar a separação do conhecimento com o mundo da vida, é bom considerar a referência humorística feita pelo físico Arthur S. EDDINGTON a propósito do sábio cientista que confia em seu método. Trata-se de alguém semelhante ao zoólogo que possui uma rede de malhas de 5 cm e a quem se perguntam quantos peixes há num certo tanque. Ele começa sua pesquisa com um axioma: os peixes são animais com diâmetro superior a 5 cm. E a partir desse pressuposto começa a pescar. É assim que agem, que procedem os cientistas que confiam em seus métodos.

Essa anedota mostra a necessidade de se voltar para a realidade, para o mundo da vida, que como o tanque contém mais peixes, a vida é mais rica do que a matematização ou teorização científica nô-la mostra. Portanto, é necessário que o conhecimento em geral e a ciência de modo especial, não se alienem do mundo real vivido que lhes dá sustentação e os faz surgir. O conhecimento não é algo fluante acima das nuvens. A fenomenologia insiste no "caráter vindo da experiência" que é escamoteada e disfarçada toda vez que se produzem expressões teóricas que não levem em conta essas experiências.

A realidade é tal como se dá e não muda quando se fazem elocubrações sobre ela, sem os pés no chão. "Pés no chão é a exigência que PAVLOV faz aos jovens cientistas"<sup>10</sup>.

Por isso, a Fenomenologia é um voltar às coisas em si mesmas ("*Zu den sa chen selbst*") que exige as reduções fenomenológica eidética e transcendental para o ver o real como ele é e como se doa.

---

<sup>9</sup> ARISTÓTELES. OBRAS. Tradução de Francisco P. Samaranch. *Política*, livro VIII, Cap. 7, p. 1569. MADRID: Aguilar, 1967, 2ª ed.

<sup>10</sup> CASTRO, Cláudio de Moura. A prática de pesquisa. SP: McGraw-Hill, 1977

O que é o conhecimento? Não é fácil definir conhecimento. Sabe-se muito sobre ele, mas é complicado definí-lo. Ora, a Fenomenologia parte do saber que "temos" do mundo pré-reflexivo. É possível, por exemplo, distinguir o conhecimento de uma pessoa, do amor que se tem por ela.

Conhecer é uma interação entre o homem, o eu como sujeito, e o mundo como objeto. É o resultado de uma relação. Pode-se conhecer objetos, coisas, pessoas sem pensar em que consiste o conhecer. Saber que uma árvore existe, que é verdejante e florida, está no meu conhecimento, em mim enquanto sujeito conhecedor; mas ao saber esses aspectos da árvore não estou me debruçando sobre o "conhecer" a árvore. Então, esse é um conhecimento pré-reflexivo: não se toma o conhecimento como objeto de reflexão. É algo semelhante ao que acontece quando se conta as pessoas na sala: são 25, mas não se refere diretamente ao significado do contar, ou do enumerar.

Quando sei de árvores, quando estou contando coloco-me frente a algo do mundo; quando me ponho frente ao conhecimento coloco-me diante de algo que está em mim. É a isto que se denomina de reflexão.

A reflexão supõe o irrefletido, é uma volta sobre algo que já está, de certo modo, presente de modo implícito.

Com essa reflexão vê-se que conhecer é algo que se produz no sujeito conhecedor em relação a um objeto. Conhecimento é, pois, um estar consciente no mundo. Conhecer é uma co-presença de um sujeito, "eu", a um objeto do mundo. Quando o objeto é conhecido ele está presente, ele existe e tem tais e tais características. Só existe conhecimento na medida em que se sabe que se está existindo num mundo. Conhecer algo é, de certo modo, colocá-lo sob uma luz que mostrará o objeto sob certos detalhes.

A Fenomenologia, tal como define o conhecer a partir do pré-refletido, não pode deixar de partir desse pré-refletido, o que terá conseqüências fundamentais para a pedagogia e para o ensino de modo especial. A resposta dada pela Fenomenologia ao que é conhecer não pode recuar mais do que à consciência de conhecer. Se se quiser explicar o que é a consciência-de-conhecer cai-se num círculo vicioso. Mas a consciência-de-conhecer, afirma LUIJPEN, não é a consciência-do-conhecimento. Tal consciência não pode ser demonstrada, mas apenas explicitada, esclarecida, apontada.

É de grande utilidade lembrar o que ARISTÓTELES afirma sobre o conhecimento: "Todos os homens gostam de conhecer"(ARISTÓTELES, Metafísica, livro I, Cap.I). Mas o conhecimento possui graus. 1 - Há a sensação e a percepção que são as informações que os sentidos trazem para o cérebro; 2 - Em seguida, há o trabalho da imaginação e da memória que criam a imagem e a recordação; 3 - A percepção do que se passa na experiência, a percepção de casos isolados; 4 - A seguir forma-se o conhecimento da arte ou técnica que na sucessão dos fenômenos consegue estabelecer recorrências ou princípios gerais; 5 - Enfim, há a ciência que é o saber pelas causas.

O conhecimento, portanto, começa pelas informações colhidas pela sensação. Esta consiste no contato dos sentidos com o objeto a conhecer. É o início de um processo neuro-fisiológico ao qual se dá pouca importância nos cursos de formação de educadores excetuando-se os cursos de Ciências Biológicas e os cursos de Psicologia.

Já nesse nível algumas observações podem ser feitas. As informações que chegam ao cérebro pelas sensações já sofreram um processo seletivo resultante tanto das limitações sofridas pela história de "programação do cérebro", assim como pela história ou biografia individual. Mister se faz,

então, descartar a uniformidade e a universalidade da objetividade das informações sensoriais que são a base do conhecimento empírico. De certa forma o homem é prisioneiro do próprio cérebro e isso vem corroborar a alegoria da caverna do livro II da República de Platão. O mundo não é o que se mostra, mas o que se constrói seletivamente, como o diz de maneira diversa KANT na *crítica da Razão Pura*. Ingenuidade é acreditar na objetividade pura das informações. O conhecimento é, pois, resultante de uma estrutura *noético-noemática*.

A estrutura noética significa todo o aparato colhedor de informações que é estruturado na biografia histórico pessoal. Não há um *noesis*, ou um *nous* puro que seja o mesmo para todos. Em outras palavras, o sujeito epistêmico é uma abstração e um ideal a conquistar, como quer Husserl por meio das reduções em três passos: fenomenológico, eidético e transcendental. Consiste a redução transcendental em transformar-se num puro olhar que veria o objeto, o mundo, tal como é. Ora, a estrutura histórica não permite tal imparcialidade e objetividade.

Contudo, não quer isto dizer que se deve cair no relativismo, pois existe sempre a possibilidade de reconhecer os próprios erros e as limitações de seu conhecimento, o que mostra que há no sujeito algo transcendental, uma espécie de tendência à "verdade" ou à objetividade, mas que é fruto de uma educação ou de uma conquista.

Com tais considerações, pode-se agora tratar da questão do *conhecimento mediado pelo currículo*. Deve-se levar em consideração que esse conhecimento é a composição de várias dimensões: o senso comum, a ciência, a tecnologia e o saber "acadêmico" ou escolar.



## 2 - O SENSO COMUM

O conhecimento é a consciência do modo como se está-no-mundo. E esse modo de conhecer é formado na história ou biografia de cada pessoa. Cada pessoa nasce num determinado tempo, num determinado lugar, numa determinada comunidade. Isto constitui a "situação" da pessoa; o DA do DASEIN; ou como diz Ortega y Gasset "Eu sou eu e minhas circunstâncias". Assim, se a situação é minha, isso representa um certo modo de interpretar-me como sendo-no-mundo.

Essa hermenêutica é denominada cultura. A primeira forma de cultura a ser recebida é a derivada do próprio existir numa certa comunidade. O senso comum é esse modo de ser-consciente-da-situação. Traduz a cosmovisão ou a WELTANSHAUNG, fruto da convivência, resultado do amadurecimento e da atuação de cada indivíduo influenciado pelos pais, parentes, vizinhos e pelo *meio* no qual a pessoa se encontra.

O senso comum é, portanto, a primeira forma de interpretar o mundo. Nessa hermenêutica, encontram-se valores, normas, costumes, padrões de vida. Aqui, pode-se concordar com LUCKESI que foi feliz ao definir o senso comum:

"Anterior e simultaneamente à nossa existência estão presentes valores, padrões de conduta, costumes, modos de conhecer, de organizar a vida social, de relacionamento dos seres humanos com a natureza, consigo e com os outros.

Esses elementos vão chegando até nós como formas de compreender a realidade que nos cerca e como modo de agir. Dessa maneira, adquirimos explicações para a vida, para os rituais sociais, religiosos, para as regras e normas de vida, para os processos educacionais, para o trabalho, ... .. explicações, enfim, para uma

quantidade infindável de dados e de acontecimentos, que se fazem presentes em nossa existência pessoal"<sup>11</sup>

Não se pode, porém, confundir o **senso comum** ou o **bom senso** da linguagem ordinária com o **bon sens** de Descartes. Este **bon sens** indica a razão ou faculdade de distinguir o uso da verdade (DESCARTES)<sup>12</sup>. O senso comum é aqui o que Descartes entende ao se referir aos homens que ainda não haviam sido "estragados" pelo cultivo das letras. Eram os homens que pensavam com suas luzes próprias sem se deixar perturbar ou envolver pelos mitos da tribo, do foro e do teatro. (BACON)<sup>13</sup>.

O bom senso não é sinônimo de ingenuidade e de infantilismo alienado como muitos são levados a crer. Trata-se de um modo de interpretar a realidade, a vida e de ler as circunstâncias naquilo que se pode chamar de sabedoria prática, a **phronesis** de ARISTÓTELES<sup>14</sup> como uma forma de prudência.

Chama-se bom senso porque não é adquirido por imposição de informações escolares, nem pela leitura de livros. É uma formação mental do modo-de-ser aconsciente-no-mundo resultado do enfrentamento das situações e dos problemas cotidianos que precisam de soluções. Na formação do senso comum há a influência e a obra da tradição e do exemplo das pessoas que rodeiam os indivíduos. Não é um simples beber informações ou modo de agir, é antes uma reação própria e adequada traduzida pelo sentido literal. *Bom* significa correção, correto, distinção. *Senso* indica o poder de distinção, a faculdade

---

<sup>11</sup> LUCKESI, Cipriano Carlos. op. cit. p. 94

<sup>12</sup> DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Col. Os Pensadores, v. XV, p. 33-79. SP: Abril Cultural, 1973

<sup>13</sup> BACON, Francis. *Novum Organum*. Col. Os Pensadores, v. XIII, p. 7-237. SP: Abril Cultural, 1993

<sup>14</sup> ARISTÓTELES. OBRAS. *Ética a Nicômaco*, livro VI. op. cit.

de discriminação, de filtrar o joio do trigo, o sensato, o juízo, a razão. É algo próprio do indivíduo que não lhe é dado. Não pode o bom senso ser adquirido por exercício ou imposição. Indica algo que vem por si como capacidade mnemésica que é o resultado do desabrochar (unfolding) como o desenvolvimento de uma semente.

Logo, o bom senso é crítico no sentido de que faz a triagem dos saberes baseados nos valores, na utilidade e conveniência das exigências que as situações ou problemas exigem. O bom senso é algo com características críticas, com capacidade, portanto, de selecionar conhecimentos e informações. Não é uma mera aquisição por osmose. A característica básica é o pragmatismo ou a utilidade para a sobrevivência. A diferença que existe entre o homem e os animais é precisamente esta: os animais morrem com seus erros, ao passo que a pessoa humana aprende com os seus, corrigindo-os e adequando as suas informações às necessidades de sobrevivência.

Quando MONTAIGNE<sup>15</sup> combate o pedantismo, ele o faz para defender a validade dos conhecimentos ordinários, mostrando a inutilidade das informações acadêmicas estratosféricas. Vem a propósito a afirmação de JASPERS: "As crianças são gênios que as escolas e a sociedade se encarregam de destruir"<sup>16</sup>.

Pedro DEMO escreveu vários artigos para salientar a sabedoria popular. Algo semelhante também se encontra nos artigos publicados em "**A questão política da cultura popular**"<sup>17</sup>. A vida é uma grande escola dizem os provérbios populares. Em grande parte, as escolas perdem sua influência por causa dessa falta de bom senso no que se ensina. Convém, pois, que se

---

<sup>15</sup> MONTAIGNE, Michel de. Ensaaios. Col. Os Pensadores, v. XI, SP: Abril Cultural, 1972

<sup>16</sup> JASPERS, Karl. *Introdução ao Pensamento Filosófico*. SP: Cultrix, 1993, 9ª ed.

<sup>17</sup> BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org) *A Questão Política da Educação Popular*. SP: Brasiliense, 80

valorize o que a tradição tem de justeza e de crítico para que o intelectualismo da escola não se perca em discussões inúteis. Não se nega o valor da ciência, mas se contesta o academicismo de certos ensinamentos ou de muitos ensinamentos de muitas instituições. FEYERABEND<sup>18</sup> diz isto claramente.

Considere-se, antes de examinar o saber escolar ou o saber acadêmico, o que se entende por ciência.

### 3 - O CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Do senso comum ao conhecimento científico há uma ruptura, o que leva à análise, em poucas linhas, o aparecimento da ciência. A evolução mostra a essência do problema.

Sem dúvida, não podemos confundir o senso comum com o saber crítico, embora haja um entrelaçamento cuja análise foge aos objetivos do presente trabalho. No senso comum, há o domínio ou o espaço do sagrado e do fantástico, resíduos da visão crítica.

Entretanto, o que interessa é a ruptura entre o senso comum e a ciência. Para ARISTÓTELES o senso comum é a opinião e o rompimento se faz ao passar do saber da experiência e da arte ao conhecimento pelas causas. Há na perspectiva aristotélica de ciência, a necessidade de relacionar *logicamente* os efeitos (fenômenos observados) às causas. Estas são a razão de ser de tudo o que acontece. Do nada, nada vem. Assim, evita-se cair no recurso do acaso (fenômeno que se dá sem razão). O intelecto humano exige uma seqüência ló-

---

<sup>18</sup> FEYERABEND, Paul. *La ciencia en una sociedad libre*. Madrid: España Editores, 1982

gica em tudo o que ocorre na natureza. Desta maneira, a ciência é um saber necessário, eterno, imutável, demonstrado<sup>19</sup>.

A ciência é, então, confronto da lógica com os fenômenos observados, sendo a lógica o caminho próprio pelo qual a *physis* se manifesta. Isso chegou a tal ponto que os aristotélicos caíram naquilo que BACON denominou de "*antecipatio mentis*", criticada no *Novum Organum*.

Para Aristóteles, o auge do conhecer era a contemplação da ordem lógica da natureza, a *theoria* que colocava o homem ao lado da divindade que se realiza nesta contemplação. Essa tendência será combatida por BACON (século XVII) codificador do método científico, causando a ruptura. A ciência é vista de outra forma.

A busca da lógica e o excessivo encantamento da contemplação da *physis* levaram os aristotélicos a considerarem a ciência como fruto de argumentações. Em vez de dominar a natureza e comprovar com experimentos suas afirmações, contentaram-se em ganhar as discussões com elegantes argumentações (BACON, *Novum Organum* - Prefácio). Trata-se de dominar a natureza para aumentar a qualidade de vida do homem e não de vencer lutas acadêmicas baseadas em argumentos lógicos. É preciso evitar a "*antecipatio mentis*" e seguir uma outra via a "*interpretatio naturae*". Essa via procura aumentar o domínio da natureza para aumentar a qualidade de vida do homem.

Para viver melhor, o homem precisa dominar a natureza e pô-la ao seu serviço. No entanto, somente dominam a natureza quem obedece às suas leis que não são lógicas. As críticas de Roger BACON, foram precedidas pelas críticas aos aristotélicos nos séculos XII, XIII e XIV por SCOT, OCKHAM, etc.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> ARISTÓTELES. OBRAS. *Ética a Nicômaco*. Livro VI, op. cit.

<sup>20</sup> LOSEE, John. *Introdução à Filosofia da Ciência*, SP: EDUSP, 1974

Não é apenas um novo método que é apresentado, mas um novo conceito de ciência. A ciência para melhorar o domínio do homem sobre o mundo pois o "conhecimento da natureza não é coisa exaurida". BACON não dava muita importância às universidades, pois nestas as cátedras eram ocupadas não por méritos, mas por arranjos políticos, formando ghettos que ainda acontecem hoje em Universidades brasileiras e com professores jovens. A ciência ou comunidade científica é uma instância de auto-promoção como o mostram ZIMAN<sup>21</sup> e KNELLER<sup>22</sup> e pelo fato que pode ser comprovado pelos programas ou anais de congressos e simpósios, geralmente financiados pelo poder público. Esse dirigir no clientelismo foi denunciado por Edmund Campos COELHO: **A sinecura acadêmica, para uma ética universitária** (pouco citado porque retrata o caso brasileiro, e a verdade nem sempre agrada)<sup>23</sup>.

Voltando a BACON, trata-se de fazer ciência e não de promover amigos ou ser promovido. Baseados no imperativo baconiano e no método científico posto em prática por GALILEO, chegamos aos tempos contemporâneos. Agora a ciência abandona o antigo conceito de procurar a verdade; trata-se de dominar o mundo para que o homem busque um espaço melhor para si. BERTHELOT (1987), em **Science et Morale**<sup>24</sup> chegou a afirmar que a ciência resolveria todos os problemas da humanidade.

O conhecimento científico é visto como o confronto entre a lógica e a experiência ou o confronto entre a ciência e a matemática. A ciência consiste na explicação e na previsão dos fenômenos sendo o seu modelo a Física. Assim, as conquistas científicas foram se multiplicando, tanto no refinamento

---

<sup>21</sup> ZIMAN, John. *A Força do Conhecimento*. SP: Itatiaia/EDUSP, 1974

<sup>22</sup> KNELLER, Georg. *A Ciência como Atividade Humana*. SP: Zahar/EDUSP, 1980

<sup>23</sup> COELHO, Edmund Campos. *A Sinecura Acadêmica: A Ética Universitária em Questão*. SP: Vértice, 1988

<sup>24</sup> BERTHELOT, M. *Science et morale*, in CHRÉTIEN, Claude. *A Ciência em Ação*. SP: Papirus, 1994.

dos paradigmas, como o mostra o grande número de prêmios NOBEL, assim como os avanços na medicina, na agricultura, na telemática, assim como as conquistas bélicas.

Todo esse avanço se deve ao método científico, método que é hipotético-dedutivo que consta dos seguintes passos:

- 1 - Determinação do problema;
- 2 - Levantamento das possíveis soluções na literatura adequada;
- 3 - Formulação de hipóteses adequadas e fecundas;
- 4 - Experimento ou teste das hipóteses;

5 - Implementação das soluções para a criação de novas teorias ou aplicação para a solução de problemas práticos.

Ora, quando se fala de educação ou em CURRÍCULO entende-se principal e primordialmente a formação para a ciência. *ENSINAR* é oportunizar ao estudante que se aproprie dos conhecimentos científicos. Ensino já é uma forma ou dimensão da educação. E é a partir da ciência constituída pelos cientistas que se constitui o hoje denominado saber escolar.

#### **4 - O SABER ESCOLAR**

O que é, então, o saber escolar? É o saber que se ensina nas escolas, sejam escolas elementares, seja nas universidades. Também se costuma denominá-lo de saber acadêmico. Em geral os professores se baseiam em livros didáticos (como no caso do 1º e 2º graus) ou nos autores mais em moda. Várias observações podem ser feitas:

- 1ª - Sobre o ensino no 1º e 2º graus.

Os docentes desse nível são formados, quando o são, pelas Instituições de Ensino Superior ou pelas habilitações que existem como terminalidades no 2º grau como magistério, contábeis, Auxiliar de escritório, etc., num total aproximado de 160 hoje.

Então, o que ensinarão os profissionais provenientes do 2º grau? Repetirão, se for o caso, o que aprenderam de seus mestres. Mas de modo geral recebem uma ementa programática dos órgãos ou secretarias respectivas, ementas que são feitas por especialistas ou copiadas de outros especialistas. Porém, uma excelente ementa pode esbarrar na incapacidade do docente. Este a implementará do modo que souber ou puder. Vale-se para isso de livros didáticos, apostilas, roteiros, etc. que se acham à disposição.

Mas como é feito o livro didático? Raramente por quem é especialista no assunto e de modo geral é feito à base de tesoura e cola. São recortes e transcrições de outros manuais. Para constatar a leviandade e mediocridade destes manuais basta folheá-los. Várias críticas foram publicadas sobre o assunto, mas no caso das aberrações científicas há uma crítica contundente do Professor RODOLPHO CANIATO<sup>25</sup>. O autor critica os livros de ciências que trazem noções distorcidas de Física, Geografia, Astronomia, etc.

Outra forma de comprovar o que se disse, é vendo o desempenho dos alunos saídos do 2º grau nos exames vestibulares. Leve-se em consideração também que os professores dos Cursos Pré-Vestibulares geralmente não são professores formados, mas alunos de cursos universitários que ensinam os macetes de como resolver problemas ou questões de vestibular. Isso não é ENSINO.

---

<sup>25</sup> CANIATO, Rodolpho. *Com Ciência na Educação*. SP: Papirus, 1989



Poderíamos até concluir que o saber escolar é um não-saber, pois a escola é meia-escola. Não há interesse que a escola de 1º e 2º grau seja adequada. O fato de cada professor poder escolher seu livro didático mostra que a "livre iniciativa" se insinuou no saber e o que se "vende" deixa muito a desejar. Há quem acuse como responsável desse fato a atitude positivista. Porém, o positivismo é o cultivo da ciência e não esse ministrar de informações desatualizadas e desconexas.

## 2ª - O ensino universitário

Algumas questões já foram colocadas na palavra e crítica de Edmund Campos COELHO. A universidade deveria ser o lugar de produção do conhecimento. Isto, contudo, ocorre raramente nas nossas atuais universidades. Acontece nesse nível de ensino o que se passa nos 1º e 2º graus com algumas ressalvas:

a) O ensino é ministrado por professores que atuam na profissão. Mesmo que estes profissionais estejam desatualizados, conserva um valor prático para o exercício da profissão. Seria necessário que se fizesse em cada disciplina um levantamento dos programas que são ministrados, assim como nos textos utilizados e/ou indicados para que se pudesse avaliar a adequação desse ensino. É o que propõe Axel NILSSEN<sup>26</sup>.

b) Nesse aspecto há cursos que primam por sua atualização, outros que deixam a desejar e outros que deveriam ser proibidos. Isso normalmente tem algumas causas: má formação; falta de tempo para atualização (professores teóricos); salários incompatíveis e insuficientes para a profissão. Há, contudo, docentes que conseguem driblar estas questões, dignificam a profissão e conseguem formar profissionais competentes. Mas o

---

<sup>26</sup> NILSSEN, Karl-Axel. Evaluation for Quality Notes of guidance for higher Education. SWEDEN (Suécia): Lund University, 1992

custo desta formação é elevado tendo em vista que a média dos que concluem o curso universitário é muito baixa. Nas ciências exatas e biológicas as estatísticas indicam um aproveitamento de 12% a 20%.<sup>27</sup>

c) o desvio máximo

Em todos os níveis pode-se observar que o conhecimento ensinado nas diversas casas de ensino está desligado e distante da realidade, contrastando com o "desideratum" da perspectiva fenomenológica. Esta salienta a necessidade de se partir do cotidiano como o preconiza o método de DEWEY. Basta ler as críticas feitas por todos os pedagogos de todas as linhas e não apenas aquelas da Pedagogia Histórico Crítica. Tais considerações levam a considerar o pensamento de FEYERABEND.

## 5 - POSIÇÕES DE FEYERABEND

Há um movimento geral nas empresas que procura a "qualidade total" que está influenciando e questionando a qualidade das Universidades. ALKMIN começa um artigo com o título "ACCOUNTABILITY REDefined" com a afirmação:

"A sociedade e as comunidades em geral perderam a confiança nas instituições de ensino e nas universidades".<sup>28</sup>

Esta é uma constatação em nível mundial que se aplica de modo particular ao caso brasileiro onde prolifera o desejo de constituir universidades autônomas, perdendo-se o sentido de UNIVERSIDADE. O autor atribui a falta de

---

<sup>27</sup> CAMARGO, Enjobras José de Castro. *Estudos de Problemas Brasileiros*. SP: Atlas, 1991, 11ª ed.

<sup>28</sup> ALKMIN, Marvin. *Accountability defined*. in *TOWARDS instructional Accountability: a practical guide to Educational change*. University Texas et Austin, 1993

confiança nas instituições de ensino à não existência de ACCOUNTABILITY que é algo próximo de "prestação de contas". No artigo citado é definida

"como uma relação negociada na qual as partes envolvidas determinam objetivos e as especificações dos serviços que serão pagos na medida em que as especificações e os objetivos forem alcançados após uma avaliação de parâmetros previamente estabelecidos."<sup>29</sup>

Ora, quem está envolvido no ensino das instituições universitárias? São em primeiro lugar os estudantes e seus responsáveis (os pais); a comunidade que os vai receber, onde se encontram as instituições e as empresas; o governo que deve possuir um projeto para a comunidade e finalmente a instituição de ensino: administração, corpo docente, pessoal de apoio, etc. E aí surge novamente a questão: **como são elaborados os currículos?** A partir de disciplinas e ementas impostas por grupos burocráticos, cujo controle foge ao próprio poder político.

Acontece, porém, que se houvesse **accountability** deveria haver uma negociação, sobre quais disciplinas ensinar e quais objetivos, entre os envolvidos. E isto democraticamente e não por motivos lobistas, ou por outras pressões, ou conveniências, como se pode demonstrar ao tratar da elaboração do currículo.

Fica assim explicado porque muitas instituições de ensino vão mal. Os alunos são submetidos a um currículo que não foi discutido, nem com os estudantes, nem com aqueles que trabalham na área, nem com os possíveis contratantes dos serviços. Em consequência, há o ensino, fazem-se as avaliações que, em alguns casos, são verdadeiras arapucas e reprovam-se os alunos. Os estudantes levam assim toda a culpa. Não há nem distinção, no pacto da incompetência, entre os alunos e os que são promovidos por meio de

---

<sup>29</sup> *idem, ibidem*

expedientes ilegítimos. Laurent SCHWARZ<sup>30</sup> em **Para salvar a Universidade** o mostra muito bem. Basta refletir no fato: o que pensar de uma instituição ou de uma comunidade que tem vergonha ou sente repulsa em premiar seus bons alunos? Isto sem discutir o que se ensina, que é o caso presente. A **ACCOUNTABILITY** exigiria o seguinte: se um aluno, por exemplo, faz o curso de Direito e é diplomado e, em seguida é reprovado no exame da Ordem dos Advogados a escola deveria indenizar a perda de tempo e de dinheiro que foi gasto na "pseudo-formação" desse advogado.

Mas, pode-se invocar que os alunos não querem estudar, não querem aprender. Então, é hora de perguntar: e por que se mantêm as instituições de ensino funcionando? Porque a comunidade tolera este fato. Porque não há prestação de contas. Como fazer esta prestação de contas, não compete ao trabalho definir, mas é preciso sugerir esta espécie de instância dialógica ou auxiliadora.

## 5.2. OUTRAS CRÍTICAS E SUGESTÕES

Mais contundentes que as anteriores são as críticas de FEYERABEND que em todas as suas obras insiste no exercício da democracia. De modo especial as críticas ao saber acadêmico são feitas com esse espírito no livro **A ciência em uma sociedade livre**.<sup>31</sup>

Numa democracia, os cidadãos são livres de escrever, de falar e de fazer propaganda daquilo que acreditam, desde que respeitem os direitos dos outros a aceitar ou a negar tais insinuações ou tais propagandas. A

---

<sup>30</sup> SCHWARZ, Laurent. *Para Salvar a Universidade*. SP: Quieroz, 1984 (Tradução de Alvino Moser)

<sup>31</sup> FEYERABEND, Paul. *op. cit.*

democracia se rege por uma real e efetiva reciprocidade. Este é o seu princípio básico.

Há na democracia uma dimensão ética inarredável que é a necessidade da universalidade. É impositivo tudo o que pode ser erigido em lei ou máxima universal, isto é, válida para todos. A democracia não é, então, a sagração do individualismo, baseado na subjetividade e no relativismo como normas, pois isto leva ao democratismo.

Todo cidadão tem direito a defender suas idéias e seu ponto de vista, mas não tem o direito de impô-las aos outros. Segundo Karl Otto APEL e HABERMAS todo cidadão tem direito de aceitar idéias e defendê-las por duas razões

"Em primeiro lugar, porque todo mundo deve buscar o que acredita que é verdade ou a forma correta de agir; em segundo lugar porque o único modo de chegar-se a formar uma opinião útil do que se supõe que é a verdade ou a forma correta de agir consiste em familiarizar-se com o maior número possível de alternativas"<sup>32</sup>

É baseado neste direito que todo cidadão tem voz e voto nas instituições para as quais contribui economicamente. É o caso das instituições de ensino público que são financiadas pelos impostos públicos. No caso das escolas particulares, há ainda o pagamento das mensalidades escolares (taxa extra) para ter o direito de estudar.

De acordo com esta epistemologia, se o cidadão exigir que se ensine candomblé, umbanda, magia branca, medicina popular, ou danças carnavalescas, "isto é o que deveria ser ensinado nestas universidades". Os especialistas seriam ouvidos, mas não dariam a última palavra. Deveria ser

---

<sup>32</sup>RABUSKE, Edvino. *Epistemologia das Ciências Humanas*. PA: EDUC, 1987

discutido pelos cidadãos, pelas empresas que contratam e pelas instituições de ensino.

FEYERABEND, contudo, não é tão ingênuo. Para ele a democracia supõe cidadãos maduros, possuidores da *phronesis*. Democracia não é um rebanho conduzido por alguns espertos e demagogos sabe-tudo.

"A maturidade não se encontra na rua nem tão pouco é dada pela escola".<sup>33</sup>

Esta afirmação lembra Heráclito "muitos ensinamentos não produzem sabedoria".

A democracia não se ensina, mas se aprende exercitando-a na prática. A democracia é questão de participação segundo MANDEL<sup>34</sup>. Tal exercício foi preconizado pela pesquisa participante da qual não se fala mais e que deveria voltar às universidades para que o ensino não seja um mero rito, mas algo útil.

"O problema do ensino não está na falta de informações, mas no excesso de conhecimentos que para nada servem".<sup>35</sup>

O professor Alvino MOSER relata experiência com professores em Cornélio Procópio sobre o ensino. Questionados sobre o ensino, assim se expressaram — Professor 1 - "Os alunos da noite são mais atentos e participam mais das aulas". Professor 2 - "Vim do parque da fábrica; nela trabalhei e nela me formei. Os alunos da tarde, jovens adolescentes, não sabem para que serve o que lhes ensino. Contudo, os estudantes da noite já trabalham em firmas e, além de seguir o que ensino, contribuem, apresentando problemas práticos,

---

<sup>33</sup> FEYERABEND, Paul. op. cit.

<sup>34</sup> MANDEL, Gerard. *Para Descolonizar a Criança*. Lisboa: Dom Quixote, 1972

<sup>35</sup> ALVINO, Moser. *Perspectivas de docência para os dias atuais. Caderno Aberto*, Curitiba: UFPR, 1991

para o andamento da aula". Isso é participação democrática de exercício de cidadania.

"Claro que os cientistas supõem que não há nada de melhor que a ciência. Os cidadãos de uma democracia não podem contentar-se com uma fé tão piedosa. A participação do homem da rua nas decisões mais importantes é, pois, necessária, embora diminua a percentagem de sucesso nas decisões".<sup>36</sup>

É, pois, necessário que a opinião dos especialistas tenha um controle. Mas se o controle dos saberes dos especialistas em suas disciplinas é necessário, muito maior deve ser o controle sobre o saber dos professores que não passam, muitas vezes, de meros e ruins repetidores de manuais. O que dizer então dos elaboradores e fazedores de currículo que estão no cargo por circunstâncias políticas e que são pessoas sem conhecimentos adequados e sem recursos à disposição para elaborar e discutir o saber escolar que propõem. São os lacaios do poder. Possuem o discurso do poder assimilado e levam o ensino para a situação desastrosa de hoje.

---

<sup>36</sup>FEYERABEND, Paul. op. cit. p. 100

## **Cap. III**

# **OS CONTEÚDOS E O PLANEJAMENTO CURRICULAR**

Depois de examinar durante o primeiro Capítulo as questões do currículo e de estudar no segundo as relacionadas ao conhecimento, e em especial o conhecimento escolar, restou a questão da seleção do conhecimento.

Este terceiro capítulo visa responder aos questionamentos fundamentais da mediação do conhecimento pelo currículo. Será a tentativa de responder ao processo de construção curricular, aos critérios de seleção dos conteúdos e dos princípios para a formulação de políticas educacionais.

### **1 - O planejamento curricular**

A construção curricular demanda uma atitude moral dos que nela se engajam. O questionamento dos passos da decisão da elaboração, implementação e modificação do currículo escolar demanda responsabilidade.

Os caminhos metodológicos (como), teóricos-ideológicos (por que) e políticos (por quem) da caminhada da programação curricular conduzem à reflexão sobre a responsabilidade dos envolvidos no processo.

"A responsabilidade moral dos que trabalham com currículo decorre das oportunidades humanísticas inerentes à educação. A educação pode humanizar ou desumanizar, disseminar amor ou cooperar com o terror, ser uma atividade exercida com intensa alegria ou como obrigação servil, pode ajudar a construir um



mundo social melhor ou permitir que o modelo antigo permaneça inalterado. No passado, os planejadores da educação mostram-se tecnicamente incompetentes (incapazes, muitas vezes, de esclarecer os fins ou de criar os meios) e moral ou tecnicamente incapazes de desencadear uma revolução humanística no campo educacional."<sup>1</sup>

Objeto constante da análise e investigação dos curriculistas, a prática da construção curricular nas instituições de ensino, objetiva desvendar as relações entre o poder e a forma de atuação na transformação ou manutenção do status quo. É desta maneira que podem ser identificados os diversos tipos de currículos. Existem, assim, o currículo proclamado, currículo vivido, currículo oculto, currículo oficial, pleno, mínimo, etc., dependendo da análise que se fizer.

Normalmente, o currículo de um curso ou de uma escola tem sido trabalhado, por especialistas, professores e alunos, sem o questionamento necessário. Isto provém tanto dos educadores quanto da sociedade pelo desconhecimento da função do currículo e de seus condicionantes teóricos. Impede-se, assim, a reformulação dos currículos e o esclarecimento sobre que conteúdos devem ser incluídos ou excluídos na prática pedagógica.

Os conteúdos escolares sofrem nuances de acordo com o enfoque em que são analisados, podendo ser classificados de científicos, filosóficos, ideológicos, etc., dependendo do ponto de vista. É hábito considerar como conteúdo escolar, apenas o saber transmitido pela escola, o que é uma visão limitada. Se as condições humanas de vida de um povo dependem de sua forma de vida, das condições materiais, de seu mundo cultural, das relações sociais,

---

<sup>1</sup> JOYCE, Bruce R. Os especialistas em currículo do futuro. in MESSICK, Rosimari G.; PAIXÃO Lyra; BASTOS, Lília da Rocha. *Currículo: Análise e Debate*. RJ: Zahar, 1980, p. 133

dos valores e da sua forma de organização e produção, então, é preciso entender nesta abrangência o que se denomina de conteúdos curriculares.

"O conhecimento escolar não é o resultado de uma seleção neutra. Ele é a sedimentação de uma tradição seletiva, para usar a expressão de Raymond WILLIAMS (1965, p. 67), em que outras possibilidades acabam descartadas. Ao mesmo tempo, o conhecimento escolar não é um produto homogêneo, em que o mesmo conteúdo é transmitido de um mesmo modo a todas as classes e grupos sociais."<sup>2</sup>

Assim, responder à pergunta por que um conhecimento é escolhido em detrimento de outro não é tarefa fácil. Não se pode dizer que há critérios técnicos, mas há critérios sutis que correspondem à estratificação social. Basta examinar os discursos das diversas Secretarias da Educação que correspondem a injunções e discursos ou plataformas políticas. O que acontece é o fato de os docentes, aqueles que realmente ministram as aulas, são excluídos, não são consultados e nem ouvidos.

TYLER, como foi exposto, preconiza que sejam os especialistas que opinem a respeito do conteúdo das disciplinas. Isto não acontece. O exemplo a seguir pode ilustrar o processo. Trata-se de apresentar um programa de Filosofia para o segundo grau. Nomeia-se a comissão para os estudos. Os membros são nomeados entre professores, de diversas Universidades, que jamais lecionaram no ensino médio, com a agravante de que existem outros com vinculação direta aos docentes do segundo grau. Onde está o problema? Está na educação por motivos ideológicos-políticos. Quem está no comando tem o poder de nomear comissões. Já se pode imaginar o programa ou currículo gerado. E existem outros exemplos.

---

<sup>2</sup> SILVA, Tomaz Tadeu. *O que produz e o que reproduz em Educação*. PA: Artes Médicas, 1992, p. 62

Logo,

"o processo de criação, seleção, organização e distribuição de conhecimento escolar está estritamente relacionado com os processos mais amplos de acumulação e legitimação da sociedade capitalista".<sup>3</sup>

É o que afirma APPLE (1989) quando assinala que a escola deve transmitir conceitos e modos de ver a sociedade que não contradigam e ponham em perigo a organização social e econômica vigente. Basta ler os artigos dos empresários quando escrevem sobre educação: o que desejam é a especialização da mão-de-obra produtiva. Em seguida, as pessoas formadas pelas instituições escolares devem estar preparadas de acordo com as características cognitivas e com aptidões que sejam apropriadas para o trabalho capitalista ou socialista, conforme o caso. A crítica que é feita ao capitalismo é muito mais urgente para os regimes socialistas onde tudo é planejado de cima para baixo. Finalmente, a pesquisa será implementada e financiada na medida em que estiver envolvida com os mecanismos de produção de cada comunidade. É preciso que a escola seja algo de útil e produtivo, e isto sem prejuízo para as camadas populares. Exigem-se resultados a curto prazo.

Portanto, pensar educação, como processo integrado e produzido historicamente, conduz a direções novas de fazer educação condenando-se a pura transmissão do conhecimento sistematizado e reducionista de forma única. A vinculação dos conteúdos com a realidade cotidiana obriga ao trabalho interdisciplinar e possibilita o confronto e o crescimento (enriquecimento).

Viver numa época que está posta sob o signo da ciência como discurso organizador da razão fragmentada e, a tecnologia como ideologia da

---

<sup>3</sup> idem, ibidem, op. cit. p. 78

sua limitação, impõe novas posturas que reflitam sobre a tradição da escola e para que a ciência incorpore a incerteza e a transitoriedade.

O que se estabelece, pois, é que o currículo escolar não pode e não deve retratar apenas o momento estático do conhecimento presente das ciências. Deve estar aberto à dinamicidade do conceito de Verdade e à sua busca. Pela problematização dos dogmatismos das ciências se permite a busca de novas formas da verdade.

A introdução de um novo paradigma de pensar currículo, deve possibilitar pensar a escola e o ensino noutra visão. A participação dos envolvidos no processo do conhecimento, a convivência com a dúvida, podem sugerir novas formas válidas de saber.

Haverá produção de conhecimento nas instituições educacionais? Este é um aspecto pouco examinado<sup>4</sup>. Em geral, o que ocorre é a transmissão (quando há) e é dada pouca importância à pesquisa. DEWEY já insistia no ensino por projetos de pesquisa empregando a metodologia científica. Empregando este modo de lecionar, o estudante, pelo menos, tem a chance da redescoberta do ensino. Não será apenas um balde mental<sup>5</sup> ou a educação não será puramente bancária ou domesticadora<sup>6</sup>, na conceituação de Paulo Freire.

Não há como a escola produzir conhecimento na escola, nem mesmo na universidade, pois a produção do conhecimento novo exige recursos. Tomaz Tadeu da SILVA analisa esta dimensão ao relacionar pesquisa, poder e capital.

---

<sup>4</sup>idem, ibidem, op. cit. p. 70

<sup>5</sup>POPPER, K. R. *Conhecimento Objetivo*. BH/SP: Itatiaia/EDUSP, 1978

<sup>6</sup>FREIRE, Paulo. *Conscientização*. SP: Cortez e Moraes, 1980, p. 79

Ora, o objeto deste trabalho é alertar para o fato do distanciamento entre o ensino e o cotidiano do aluno, pois o aluno é visto como ser-no-mundo, onde deve se orientar. A posição de FEYERABEND, anteriormente exposta, é justamente a de levar em conta o mundo do aluno e do professor tendo em vista o conhecimento mais adequado e adaptado ao educando. Não basta falar que ele é um ser de relações sociais, se não se der condições de se situar e participar da comunidade em que vive. De novo é bom lembrar que o pedante ironizado por MONTAIGNE da **cabeça bem cheia** em vez da **cabeça bem feita**. Logo, não se espera a produção de conhecimento novo, mas a atualização do saber calibrado pelas necessidades reais do homem real.

Platão, no mito da caverna, ensina que se aprende ou "se vê com os olhos que se tem e de onde se está". Ilusões ou equívocos são, então, meras conseqüências do modo de ver e sentir de cada um. Se se pretende uma construção que contemple a participação dos envolvidos no processo, é necessário adotar uma visão democrática e interdisciplinar. Para isso, é preciso ser democrático e interdisciplinar.

A fundamentação do currículo expressa, portanto, um enfoque baseado num conjunto de idéias filosóficas, políticas, pedagógicas e técnicas. Podem ser organizadas, na visão tradicional, como processo de auto-avaliação individual, ou como inovação educativa num processo e transformação social. Alguns valorizam apenas aspectos filosóficos, em outros a valorização é de aspectos epistemológicos ou psicopedagógicos. Daí, originam-se as aberrações.

Alguns curriculistas divergem se o currículo deve ser um plano escrito ou não. Se se adotar a afirmativa, o currículo será um documento simplificado, um esquema de matérias a serem oferecidas pela escola para atingir resultados de aprendizagem previamente planejados. Porém, se a es-

colha recair na negativa, admite-se o conceito de currículo como "todas as experiências que o aluno pode ter na escola". Neste caso, é necessário determinar se a seleção do conteúdo cultural será feita em nível de planejamento instrucional ou em nível do planejamento do currículo. Hoje o debate teórico sobre currículo contempla estas possibilidades.

BEAUCHAMP na elaboração do currículo considera:

"Para mim, um currículo tem no mínimo três propriedades ou categorias: 1 - é um documento escrito; 2 - contém afirmativas que delineiam os  *fins da escola*  pela qual o currículo foi elaborado; 3 - contém um núcleo de conteúdo cultural que tem, experimentalmente, o potencial para a realização dos fins."

complementando a seguir que

"currículo é um plano escrito descrevendo a esfera e o arranjo do  *programa educacional*  projetado para uma escola."<sup>7</sup>

O currículo deve, portanto, ser composto basicamente tanto pelas disciplinas como pelos seminários e atividades orientados e distribuídos numa grade curricular. Pode contemplar assim um Núcleo Básico e um Núcleo Específico. No básico, seriam alinhadas as disciplinas e atividades necessárias ao estabelecimento de um referencial teórico-metodológico. No específico, as disciplinas voltadas à profissionalização, à pesquisa, facilitando a interdisciplinaridade.

Nos cursos superiores e na Pós-Graduação, há possibilidades de uma maior flexibilização e personalização criando novas condições de trabalho especializado e para a vivência interdisciplinar.

---

<sup>7</sup> BEAUCHAMP, George A. *Teoria do Currículo*. Illinois: The Kagg Press Wilmette, 1975 (Tradução de Elvira R. Kürten de Vasconcelos)

Mas como manter a objetividade neste trabalho árduo de seleção dos conteúdos? A resposta será dada em três etapas. A primeira, segundo McDONALD<sup>8</sup>, é libertar-se das três influências básicas estabelecidas por MYRDAL: 1 -libertar-se da poderosa herança no campo da pesquisa normativa e teleológica herdada de gerações passadas baseadas na filosofia; 2 - libertar-se das influências sociais, culturais, econômicas e políticas do contexto em que se vive; 3 - libertar-se da influência da sua própria personalidade, como veremos nos critérios.

O trabalho sobre currículo surge, então, como uma tarefa orientada por valores de um determinado momento. Se há concepções de currículo diferentes, é porque há valores e concepções diferentes nos vários momentos da história.

Os valores aparecem como a fonte dos objetivos e estes determinam a formulação do currículo. Posições diferentes sobre os valores resultam em variações na formulação do currículo. Escolas psicológicas e filosóficas sustentam em cada época as funções da escola e, por conseguinte, do currículo, porque segundo HABERMAS o conhecimento não pode ser separado do interesse humano, pois deve estar a serviço do homem.

As relações que se estabelecem entre o conhecimento e interesses humanos ajudam a compreender e resolver o problema dos valores no estudo do currículo. É a existência do interesse humano que precede e canaliza a atividade curricular bem como os interesses cognitivos básicos de controle, consenso e emancipação.

Em nível de perspectivas estruturais do currículo a tradição, o ambiente e a personalidade, são fatores que influenciam a formulação curricular.

---

<sup>8</sup> McDONALD, James B. Curriculum and Human Interest, in PINAR, W. *Curriculum Theorizing: the Reconceptualist*. Berkeley: McCutcheon, 1975

Dependendo da situação e dos valores, os projetos podem variar de um extremo a outro. ILLICH, por exemplo, mostra que o interesse cognitivo crítico está no reino emancipatório e observa que o currículo institucionalizado é um processo de controle opressivo e sugere a sua dissolução. Neste projeto, o currículo se constituiria numa base menos institucionalizada em que a criatividade e a isenção de limites são as metas. No currículo, pode-se privilegiar, portanto, as disciplinas (legislação), os problemas sociais ou estar centrado na pessoa. Isto traz consequências para a educação escolar.

McDONALD afirma que a raiz do pensamento curricular está nos interesses. O interesse técnico sugeriu o paradigma técnico-linear, o consenso o paradigma consensual e o interesse emancipador produziu o paradigma dialógico.

A pesquisa em currículo também pode apresentar outros paradigmas como empírico-analítico, histórico-hermenêutico e praxiológico conforme privilegiar um ou outro interesse humano.

Nos seus trabalhos MOREIRA (1993) confirma a existência de três modalidades de pesquisa e estudo nesta área. A primeira baseada na história do pensamento e das idéias de currículo se assenta nos estudos desenvolvidos pelos comitês especiais que, no início do século, se dedicaram a desvendar a natureza em função da escolarização e também as controvertidas questões pedagógicas da época como:

"disciplinas clássicas x disciplinas modernas;  
preparo para a vida x preparo para a  
universidade; disciplinas obrigatórias x discipli-  
nas eletivas; interesses de criança x atividades  
do adulto, etc."<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup>MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *História do Currículo: Em Busca de Novos Referenciais*. CAXAMBU/MG: XVI Reunião Anual da ANPED, set. 1993



A segunda modalidade é a dos estudos de caso que se baseiam na análise de documentos e arquivos escolares e que procuram comparar o que os teóricos pensam e propõem e o que acontece na vida da escola.

A terceira linha, desenvolvida a partir dos anos 80 como uma reação aos trabalhos no campo da sociologia do currículo, procura interpretar os fenômenos educacionais em função de fatores estruturais.

Assim, a construção do currículo deve ser uma prática coletiva envolvendo os que têm o dever e responsabilidade educativa: pais e professores. Isto supõe a análise do projeto educativo da escola que a partir de suas necessidades e peculiaridades procurará a fórmula própria de *selecionar* conteúdos e atividades significativas a serem ensinadas e aprendidas.

Algumas estratégias como previsão, operacionalização, flexibilização, coerência, objetividade, realismo e criatividade ajudam na seleção do conhecimento necessário e suficiente para os membros daquele grupo, naquelas circunstâncias.

Nenhum modelo curricular sozinho consegue, pois, explicar suficientemente todos os aspectos da vida escolar em todos os seus pormenores.

## 2 - CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DE CONHECIMENTOS

Segundo Joel Martins

"A seleção de conteúdos por parte do professor, do educador ou da equipe que planeja currículo não pode ser casual, ou seguir simplesmente o sabor da fantasia de cada especialista, não obstante o seu grau de inteligência e de integridade. Há alguns princípios que podem funcionar como orientadores do currículo e que

constituem mesmo os indicadores adequados na teoria de currículo para selecionar conteúdo."<sup>10</sup>

O primeiro princípio está em basear o currículo na perspectiva fenomenológica que sintetiza as exigências dos três paradigmas pedagógicos como será visto a seguir.

Para não ser casual o currículo precisa embasar-se em critérios sólidos e não só reproduzir a estratificação social. Em geral, as teorias críticas, marxistas ou não, mostram como a escola está interessada em produzir indivíduos que sirvam às necessidades da sociedade.

"Assim as escolas atuam meramente como mecanismos para a distribuição de um currículo oculto e de distribuição de pessoas pelos seus lugares "apropriados" fora delas. Elas são elementos importantes do modo de produção de mercadorias... (somente através desta compreensão) podemos começar a descobrir algumas das conexões entre o conhecimento escolar, a reprodução da divisão do trabalho e o processo de acumulação. Para fazer isto, precisamos entender como o conhecimento técnico não é necessariamente uma mercadoria neutra numa economia capitalista... há uma monopolização quase total do conhecimento técnico e da inteligência tecnológica por parte das grandes empresas capitalistas (APPLE, 1989, p. 63)."<sup>11</sup>

Se como diz APPLE "o conhecimento técnico não é necessariamente uma mercadoria neutra numa economia capitalista" pode-se acrescentar que não o é em qualquer outra economia, seja capitalista, socialista, comunista ou teocrática. Causa espanto e pasmo a unilateralidade das posturas.

---

<sup>10</sup> MARTINS, Joel. Modelo de Planejamento Curricular. in GARCIA, Walter (org). *Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento*. SP/RJ: McGRAW-HILL/MEC, 1978, p. 61

<sup>11</sup> APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. PA: Artes Médicas, 1989, p. 63, citando David Noble (citado por SILVA, T. T., op. cit. p. 141)

E é oportuno lembrar a postura dos liberais fundadas na epistemologia empirista considerando a razão humana como finita e limitada e em consequência o conhecimento também é limitado. Pode-se conhecer uma parte ou alguns aspectos da realidade de cada vez, mesmo quando se coloca como critério a totalidade dialética. Segue-se, então, não se poder coordenar as "visões" de todos os seres limitados.

Ao ler as posições de APPLE e de outros que lhe são semelhantes infere-se que deveria haver uma coordenação do saber neutro ou neutral. Ora, uma coisa é saber, outra é o uso do saber. É conveniente lembrar aqui a influência da atuação nos atos da vida lembrando ARISTÓTELES, BOÉCIO, ABELARDO, pois já trataram disso.

Se se levar em conta a intenção, não há conhecimento neutro. Um remédio pode ser usado como veneno; a eletricidade, extremamente útil pode ser usada para a execução de pessoas; o pão em excesso pode causar danos à saúde, assim como a vital água pode afogar. Logo, a neutralidade não pode ser usada como critério, pois não existe **neutralidade neutra**.

A inutilidade é antes um critério negativo: não ensinar conhecimentos inúteis, visto que é isto que mais se faz nas salas de aula. Conhecimentos inúteis e desatualizados são identificáveis pouco importa a ideologia que se tenha. A exceção é feita para o saber que alimenta a ideologia. A inutilidade é vista aqui do ponto de vista técnico. Haveria muito saber e muita técnica, por exemplo, em construir uma torre com palitos de fósforo. Mas alguém poderá objetar que isto pode se constituir num ponto de atração turística. Logo, a inutilidade é relativa.

Segundo o critério da cotidianidade útil é o que serve para o aluno na situação ou no mundo em que está. Logo, o critério dos critérios neste trabalho, sempre na perspectiva fenomenológica, é considerar o homem, o

aluno como ser-no-mundo. Deve-se partir desse fato, desta constatação base: o mundo em que o aluno vive e vai viver. A fenomenologia, como a escola de Frankfurt, subscreve os objetivos do currículo ou do conhecimento que a teoria crítica, baseada em HABERMAS (1971), propõe. É a teoria sobre "os interesses constitutivos do saber".

O quadro sinótico servirá de roteiro base para os critérios.

## QUADRO SINÓTICO

INTERESSES COGNITIVOS	CONTROLE (TÉCNICO)	CONSENSO	EMANCIPAÇÃO
DIMENSÕES DA VIDA	TRABALHO	LINGUAGEM	PODER
ENFOQUE de PESQUISA	EMPÍRICO-ANALÍTICO - INFORMAR	HISTÓRICO-HERMENÊUTICO - INTERPRETAR	PRAXIOLÓGICO - CRÍTICA
MODELOS ou PARADIGMAS CURRICULARES	TÉCNICO-LINEAR	CIRCULAR-CONSENSUAL (Diálogo SIMÉTRICO)	DIALÓGICO (Diálogo ASSIMÉTRICO)
PREDOMINÂNCIA	1 - controle técnico 2 - projetos curriculares organizados por especialistas	1 - Busca do consenso 2 - Participação da comunidade	1 - Comunidade de interesses e de luta/resistência
ÊNFASE NA ORGANIZAÇÃO	Especialistas e Controle (Feed-Back)	Professores e Participação - Crença nos processos grupais	organização social e política (Ato Político)
ENSINO	OBEDECE À LÓGICA (externa ao currículo)	Não privilegia conteúdos (Processo de auto-gestão)	ATO LIVRE. NÃO DIRETIVO, mas Professor Presente (Não intervencionista)
CURRÍCULO	POR DISCIPLINA - ciências exatas - mundo estruturado - ensino para funções definidas - mercado de TRABALHO	- o conteúdo não interessa - mas sim - Consenso e Comunicação - Invenção e compreensão de símbolos - Formação Pessoal	Duas correntes 1 - o Currículo é CHAVE DA APROPRIAÇÃO DO SABER 2 - NEGA esta possibilidade * Formação política
CRÍTICAS	- acusado de desumano, opressivo - Avaliação = MEDIDA	NEGA À ESCOLA A FUNÇÃO DA Socialização do Saber sistematizado  OBSTÁCULO PARA AS CAMADAS POPULARES	- curricularizou o social - exige a filiação dos curriculistas aos ideários político-filosóficos neo-marxistas
NOMES	BOBBITT - TYLER - TABA - BLOOM - SPERB - TRALDI - BENO SANDER	M. APPLE - KIEBARD - MAXINE GREENE - P. FREIRE - J. MARTINS - CAPALBO - DEMO	GIROUX - GRAMSCI - P. FREIRE - SAVIANI - FRIGOTTO - ENQUITA
TEORIA	TÉCNICA	PRÁTICA	CRÍTICA

Os critérios, portanto, para a escolha dos conhecimentos podem ser retirados deste quadro de interesses.

1º) A primeira necessidade do homem é a vida e a sua subsistência. Ora, o homem subsiste por seu trabalho, pois é do "suor de seu rosto" que retirará os meios de saciar sua fome e suas necessidades. O trabalho supõe as informações técnicas fornecidas pelas ciências empírico-analíticas.

Por conseguinte, trata-se de selecionar os conhecimentos empírico-analíticos suficientes para oferecer ao homem as condições elementares para bases materiais de "Qualidade de Vida". Segundo LADRIÈRE (1980)

"La qualité de la vie comporte deux composantes essentielles: les interactions des êtres humains entre eux, les interactions humains avec leur environnement naturel"<sup>12</sup>

Se, portanto, a qualidade de vida está relacionada à interação dos homens entre si e a interação destes com o seu meio natural, é importante que a escolha do conhecimento a ser privilegiado e mediado pelo currículo possa garantir que este objetivo seja alcançado.

Do ponto de vista político, a qualidade é um super critério que está ligado à totalidade e afeta a vida do ser humano. É a busca da harmonia que na vida não pode ser matematizada numa fórmula. O equilíbrio, mais ou menos satisfatório, construído a duras penas por vezes, não é estável porque surgem novas perspectivas, novas possibilidades e novas exigências. É preciso, portanto, compreender que a seleção do conhecimento deve ser feita sob o critério da qualidade o que garantirá a formação através de conteúdos que fa-

---

<sup>12</sup> LADRIÈRE, Jean. Qualité de vie et génération à venir. in *Vivre aujourd'hui*, n. 3, v. 9, 1980, p. 24-29

voreçam as interações dos homens entre si e a compreensão, ou o domínio, da natureza.

Esses conhecimentos poderão ser mais ou menos sofisticados de acordo com as condições da sociedade onde o aluno vive e de onde tirará seu sustento. Há escolas que ensinam algo tão sofisticado que não serve para aquele que estuda, como se dá em certos cursos de Pedagogia que propõem metodologias fora do mundo e da realidade da escola. É preciso que o professor, antes de fazer seus programas, ande pelos bairros onde vivem os seus alunos, mas que ande de olhos abertos. Logo, não basta escolher um livro didático, mas compreendê-lo, atualizá-lo e adaptá-lo, eis a grande questão.

2º) O segundo interesse do homem é sua formação que é determinada pelas ciências de formação (BILDUNGS WISSENSCHAFTEN). É o domínio das ciências histórico-hermenêuticas em que predominam os saberes referentes ao campo da linguagem. A Hermenêutica indica o estudo do sentido não apenas da linguagem ou do discurso, mas as possibilidades da existência e da realidade. A dimensão hermenêutica é dada de modo especial pela cultura que é o modo de orientar sua vida e de dar um sentido ao seu existir. É responder à questão Kantiana: que posso eu esperar da vida? Ninguém pode responder pelo outro. É daí que o critério no paradigma consensual é o dialógico.

É preciso que se estabeleçam condições para um diálogo, numa sociedade ideal de comunicação, como o vêem APEL e HABERMAS<sup>13</sup>. Supõe-se, portanto, uma comunidade de comunicação crítica em que participam todos, não apenas os cientistas, para determinar os conhecimentos válidos (válidos e não verdadeiros). No diálogo há que se considerar, afirma APEL, todas as exigências humanas, de todos os membros da comunidade, sejam professores,

---

<sup>13</sup> APEL e HABERMAS. Consciência Moral e Agir Comunicativo. RJ: Tempo Brasileiro, 1989

alunos, pais, sejam administradores ou sejam políticos. Não há dúvidas que na argumentação racional os professores e administradores levam vantagens: é o engodo da racionalidade. O homem não é um ser apenas racional. É multidimensional: racional, prático e operatório, como emotivo e místico.

O ideal é fazer com que a escolha do conhecimento seja aceita por todos. O perigo da "colonização" do estudante, impondo-lhe um conhecimento ou saberes de forma autoritária, sempre existe. Este autoritarismo pode se revestir das formas da dominação pela força ou se travestir em astúcia, chantagem e tantas outras maneiras. Mas como os alunos podem opinar sobre o que aprenderão se não sabem o que vão aprender? Não se trata evidentemente de inverter a ordem ou de fazer que os cegos conduzam os lúcidos. É necessário sim, que os alunos sejam esclarecidos sobre o que vão aprender e que manifestem suas aspirações e expectativas pois a escola é tentada a querer responder perguntas que ninguém fez.

Se os alunos não puderem opinar sobre o que não sabem, ao menos convém que digam o que precisam aprender. Se não houver significação no conhecimento que lhes será ensinado, não terão interesse algum e pouco poderão aprender. Ou o que se entende por IRONIA socrática?

O diálogo se processará na medida em que se produzirem as reduções eidéticas (essenciais). Assim: a) Mister se faz que professores e alunos rompam com suas certezas e preconceitos do senso comum. Basta ver, por exemplo, como os alunos se portam indiferentes às aulas ministradas, para se ter a noção do sentido da ingenuidade de ambas as partes, professores e alunos. b) Partir para o sentido da realidade além das aparências mediante o exame das particularidades invariantes de um determinado objeto. A redução eidética procura determinar os traços característicos de uma essência: é de certo modo, procurar a essência além das aparências. Isto requer a exposição



ou considerações de diversos pontos de vista, no caso, sobre o conhecimento. Quais os conhecimentos essenciais para a formação da pessoa? Ou segundo WEBER, ciências da formação (BILDUNGS WISSENSCHAFTEN). c) Finalmente procurar pelo diálogo a construção de um sujeito transcendental, epistêmico, além e acima das pressões momentâneas e conjunturais. O sujeito transcendental assim construído (parcialmente construído) poderá pôr a totalidade como ideal antevisto, embora não realizado.

3º) Enfim há o domínio da emancipação, do alcance da maioria pelo qual o homem interfere e participa do governo da cidade. Se não se conseguir a igualdade entre todos, ao menos procurará conhecimentos que possibilitem e viabilizem a construção de uma sociedade menos desigual, onde as diferenças sejam menores e menos escandalosas. São os conhecimentos de ordem crítica a propiciar a *sã/vação* de cada um. Não é no refúgio do castelo do seu saber que, isolado, o homem se sente bem. É a dimensão ética dos objetivos e da distribuição dos conhecimentos . Voltam a ser citados os valores a que acima se aludiu.

Joel MARTINS propõe um segundo princípio. O segundo princípio se refere à seleção de disciplinas ou ao programa propriamente dito constituído dos **conhecimentos organizados e sistematizados**. A escolha, sugere o autor, deve se dar entre os conteúdos que sejam úteis, tenham importância e possam ser aprendidos por aqueles alunos. Assim as disciplinas podem ser: 1 - geral ou especializada; 2 - descritiva; 3 - normativa; 4 - organizadas em corpos sistematizados de conhecimentos. Para não cometer erros maiores na seleção do conhecimento, visto que não é possível incluir "toda a experiência acumulada pela cultura num programa de educação formal", insiste em que as disciplinas devem seguir os seguintes princípios ou critérios:

1 - Grau de significação para um campo organizado do conhecimento;

2 - O conteúdo a ser ensinado deve resistir ao teste da sobrevivência;

3 - A disciplina deve ser interessante para os alunos;

4 - As disciplinas devem contribuir para a reorganização social;

5 - O conteúdo deve ser atualizado.

O terceiro princípio é a dosagem "do material no programa educacional, ou distribuição do conteúdo". Isto leva em consideração a capacidade dos alunos, a disponibilidade de tempo, para que o conteúdo do material seja distribuído em seqüência. Refere-se à seriação escolar.

Para evitar que a organização do currículo por disciplinas atomize o conhecimento, MARTINS propõe o agrupamento das disciplinas em grandes áreas de conhecimento. Perde o currículo o sentido de um agregado de disciplinas e passa a ser considerado *a organização em campos ou áreas do saber*.

A partir do estudo dos fundamentos históricos e filosóficos do currículo, este é compreendido como forma ativa e operativa das experiências realizadas pelos alunos na escola, abrangendo toda uma visão do que é o conhecimento e o processo de educação. O esquema lógico tradicional objetivos, fins e meios está superado pelo de "processo interativo" de busca de novas alternativas de ensino e de aprendizagem. Este processo interativo exclui toda a determinação vertical ou linear, buscando responder às aspirações e necessidades concretas dos envolvidos.

Os currículos, mediação de conhecimentos, apesar de se aplicarem a graus diversos de ensino, devem ter características comuns que respondam aos seguintes critérios na visão de MARFULL:

"interdisciplinaridade, globalidade, simplicidade, disponibilidade, fundamento humano, sentido ético, sentido social, criatividade, eficácia, atualidade."<sup>14</sup>

Portanto, o desenvolvimento do currículo (a sua construção) deve ser entendido como desenvolvimento tecnológico e humanístico incorporando o que indicam as previsões sócio-culturais e educativas para o futuro. A seleção de conteúdos deve ser feita considerando-se a parte significativa do cabedal de conhecimentos conquistados pelas diferentes culturas, e que devem ser transmitidos às novas gerações, respeitadas as capacidades e características dos educandos. Deve respeitar também o equilíbrio entre o velho e o novo para que as mudanças se façam de forma gradual e sem dificuldade de ajustamento.

Para MARTINS "o currículo é planejado, tendo em vista a satisfação das necessidades imediatas e, tanto quanto possível, remotas..."<sup>15</sup>. O termo necessidade é a condição criada entre a situação real existente e a norma ou desejável. Podem ser classificadas, segundo o autor, em:

- "1 - necessidade de pertencer;
- 2 - necessidade de realização;
- 3 - necessidade de segurança econômica;
- 4 - segurança e libertação de medos;
- 5 - necessidade de amor e feição;
- 6 - necessidade de libertação de sentimentos intensos de culpa;
- 7 - necessidade de participação de respeito próprio;

---

<sup>14</sup> MARFULL, Alexandre Sanvignes. Curriculum y Prospectiva de la Educacion. in SARRAMONA, Jaime. *Curriculum y Educacion*. Barcelona: CEAC, 1987, p. 172

<sup>15</sup> MARTINS, Joel. *Um Enfoque Fenomenológico do Currículo: Educação como Poiesis*. SP: Cortez, 1992

8 - necessidade de compreensão das coisas que os rodeiam.<sup>16</sup>"

Mas, o importante na seleção do conteúdo do currículo, é a análise de todas as condições que satisfaçam estas necessidades básicas do indivíduo e a criação de novas necessidades gerando o progresso. Os conhecimentos básicos e algumas técnicas de sobrevivência têm se mantido em qualquer planejamento curricular exatamente pela sua utilidade, importância e valor. Satisfazer e criar necessidades é a função dinâmica do currículo.

Ora, para estabelecer os critérios de seleção dos conteúdos dos conhecimentos a serem transmitidos pela escola, via currículo, é necessário também a análise das ideologias que suportam a visão do conhecimento. O conhecimento, na ideologia da reprodução, é associado ao poder em termos de ideologia transmitida via currículo ou conteúdo, funcionando como forma reprodutiva, mesmo se seus efeitos finais não são garantidos.

Segundo MOORE (1978 - 1979)

"É razoável argumentar que o conhecimento e a prática educacionais são organizados em princípios de classe, mas que o processo de transmissão é mediado pelo campo cultural da sala de aula, de forma tal que os efeitos determinados não são garantidos"<sup>17</sup>.

Ou segundo o pensamento de Basil BERNSTEIN (1977)

"as escolas desempenham um papel poderoso na legitimação de valores e práticas de linguagem da cultura dominante, particularmente através de mecanismos de currículo explícito e oculto. O que se valoriza nas escolas, embora não sem luta e resistência, são os valores,

---

<sup>16</sup> idem, ibidem, p. 130 e ss

<sup>17</sup> GIROUX, Henry. Teoria Crítica e Resistência em Educação. RJ: VOZES, 1986, p. 293

estilos e gostos e cultura das classes favorecidas"<sup>18</sup>.

O conhecimento escolar é visto não como um corpo de idéias ou princípios gerais estruturados, mas antes, como habilidades comportamentais fragmentadas e factuais. Enfatizam-se alguns conhecimentos e conteúdos considerados apropriados ao cidadão bem educado das classes dominantes em determinado momento, e em outro, pode-se trabalhar com a classe operária, conhecimentos que satisfaçam às suas necessidades básicas.

Existem também as ideologias críticas que enfatizam as ligações entre os processos de criação, seleção e organização do conhecimento escolar com os processos da sociedade liberal capitalista. As teorias críticas contribuíram para a análise desses processos de criação e transmissão do conhecimento escolar. No Brasil, muitos educadores fizeram coro nesta teoria, mas o nome que ultrapassou a todos foi o de Paulo Freire. Já as teorias crítico-sociais dos conteúdos ou, as chamadas pedagogias dos conteúdos, têm dado "contribuições discutíveis" para a superação das teorias da reprodução em educação.

É importante, por conseguinte, nas análises da produção curricular e de seleção dos conteúdos abranger como: 1 - a natureza do conhecimento mediado pelo currículo; 2 - a força das determinações legais; 3 - a articulação das temáticas com as determinações de natureza social, econômica e política, e 4 - outras dimensões que esclareçam a articulação entre as áreas de conhecimento, etc. Esta análise é imprescindível para a compreensão da natureza das proposições contidas nas programações curriculares.

---

<sup>18</sup> idem, ibidem, p. 280

As práticas curriculares são dinâmicas e provocam a evolução e modificação das teorias de currículo e, portanto, nenhuma teoria e nenhuma prática proporcionam um ponto estável para o estudo do currículo.

Hoje, na metateoria do currículo são identificadas as teorias técnicas, as práticas e as críticas que procuram explicar as práticas pedagógicas, da escola, a construção do currículo, a cultura. E como diz FEYERABEND:

"una sociedad basada en la racionalidad no es de todo libre; hay que jugar el juego de los intelectuales."<sup>19</sup>

Em seu "Tratado contra el método", FEYERABEND afirma que seu objetivo é o de mostrar como muitos conceitos e critérios, que são componentes essenciais da racionalidade, são violados em episódios também considerados essenciais. E esta transgressão é consciente e necessária para o progresso da ciência.

A situação se repete quando se trata do currículo e do conhecimento. Se se mantêm critérios fixos e as teorias e concepções sob um único enfoque, pode-se bloquear o avanço das experiências, dos projetos alternativos e das atividades criativas no campo do ensino.

A natureza do conhecimento implica que todos os tipos de conhecimentos contêm elementos válidos e, portanto, tanto o senso comum, como a ciência e a tecnologia podem e devem sentar juntas para estabelecer a programação curricular que depende do paradigma adotado. A mudança ou transgressão do paradigma é difícil, mas é necessária para avançar na construção de novas propostas viáveis para a educação escolar.

---

<sup>19</sup> FEYERABEND, Paul. op. cit. p. 28

Em geral, porém, a crítica feita pelos tratadistas brasileiros consiste em combater o positivismo do ensino. Trata-se de uma crítica superficial e há outros pontos fundamentais a considerar como o faz, por exemplo, Tomaz Tadeu da SILVA.

### 3 - FUNDAMENTOS DA SELEÇÃO DO CONHECIMENTO

São, em primeiro lugar, os fundamentos filosóficos e os paradigmas, já tratados. Mas Tomaz Tadeu da SILVA (1992) vai além e apresenta algumas observações sobre o conhecimento mediado pelo currículo (p. 141-148) que merecem ser consideradas.

1 - Evita-se a discussão dos conhecimentos existentes como se esses fossem dados de modo definitivo. Isto é mais grave porque os professores, na sua maioria, não têm condições nem para provar, nem para problematizar os conhecimentos. Limitam-se a impô-los. É o que se pode ler em BLOOM<sup>20</sup>. A consequência de levar a discussão sobre educação e não sobre o conhecimento é que as teorias críticas da educação têm-se mostrado incapazes de explicitar o onde e como o conhecimento é produzido e as condições de sua apropriação, seleção e transmissão.

"Uma consequência disto (de levar a discussão sobre a educação, em vez de centrá-las no conhecimento) é que a discussão sobre a natureza do conhecimento, as condições da sua produção e uso, e as transformações radicais por que está passando, são questões que não têm tido desenvolvimento devido em análises críticas da educação."<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> BLOOM, Alain. *A Cultura inculta, ensaio sobre o declínio da cultura geral, de como a educação superior vem defraudando a democracia e empobrecendo os espíritos dos estudantes de hoje*. Portugal, Sintra: Europa - América, 1990

<sup>21</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. op. cit. p. 143

2 - A análise se centraliza nos efeitos que o conhecimento exerce sobre os indivíduos. Não se ensinam certos saberes por estarem protegidos por patentes ou licenças, ou se enfatiza apenas a qualificação ou desqualificação para o trabalho, ou para uso de recursos ou instrumentos técnicos. Há, então, uma pré-orientação do ensino visando a esta habilitação.

3 - Insiste-se também que a situação social do indivíduo é determinada pela distribuição diferenciada dos conhecimentos. É o que leva Dumerval T. MENDES<sup>22</sup> a afirmar que o governo e o Estado no Brasil apenas querem uma meia-educação, uma meia-instrução: é mais fácil assim controlar, manipular e dominar os ignorantes e os semi-ignorantes.

"As teorias de alocação adotam, portanto, uma visão muito limitada da dinâmica da produção e distribuição do conhecimento. Elas focalizam, talvez, o menos importante de seus efeitos. Uma perspectiva alternativa deveria estar menos preocupada com os efeitos da distribuição do conhecimento sobre a distribuição dos indivíduos no sistema de estratificação, e mais com a produção/distribuição do conhecimento na produção econômica e seus efeitos sobre a distribuição da riqueza material."<sup>23</sup>

É o que explica em grande parte a marginalização das classes populares.

4 - Outra maneira errônea de considerar o conhecimento é crer que as escolas são as únicas agências distribuidoras do conhecimento tendendo a identificar conhecimento com conhecimento escolar. Ora, existem muitas outras formas de ensino ou de aprendizagem que competem com a escola.

---

<sup>22</sup> MENDES, Dumerval Trigueiro (org). *Filosofia da Educação Brasileira*. RJ: Civilização Brasileira, 1985, 2ª ed., p. 58

<sup>23</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. op. cit. p. 144



A mediação social do conhecimento é desigual, consequência da divisão do trabalho no grupo social. Segundo BERGER<sup>24</sup>, há dois tipos de socialização do conhecimento: a primária e a secundária. A socialização primária garante ao indivíduo a inserção no grupo e "assumir o mundo no qual os outros vivem". É um processo orientado e conduzido por regras estabelecidas pelos adultos e veiculadas principalmente pela linguagem. "A socialização secundária é a aquisição de conhecimento de funções específicas" que podem ser ensinadas pelos professores, mas não só por eles. Qualquer indivíduo especializado pode mediar o conhecimento específico. Acrescente-se a isso que na socialização primária pode-se ter um grande fator emocional que caracteriza a aquisição do conhecimento e por isso é praticamente impossível de ser anulado. Na socialização secundária, liberta das emoções, a anulação ou desintegração da internalização do conhecimento é extremamente fácil. O estudante, por exemplo, abandona facilmente o conteúdo transmitido na sala de aula, mas custará a se desvincular das aprendizagens sociais feitas em casa, na rua, etc.

A distribuição diferencial dos conhecimentos através da escola é um dos problemas não resolvidos pelas teorias críticas da educação.

"... o conhecimento distribuído diferencialmente através da escola aos diferentes grupos na sociedade. Esse acesso diferencial, por sua vez, produz diferentes tipos de indivíduos, que são então distribuídos pelos diferentes postos da produção econômica."<sup>25</sup>

5 - Outra suposição ingênua é crer que o conhecimento em geral, é acessível a toda instituição educacional. Ora, há conhecimentos que são manipulados como propriedade privada e que não sendo transformado em

---

<sup>24</sup> BERGER, Peter. LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da Realidade*. RJ: Vozes

<sup>25</sup> SILVA, Thomaz Tadeu da. op. cit. p. 143

conhecimento escolar, jamais será socializado. Não é possível, portanto, "equacionar conhecimento escolar com conhecimento geral".

6 - Pode-se acrescentar uma última limitação ao conhecimento que é a situação de "penúria intelectual" em que se encontram os docentes, o que conduz à formulação de uma política do conhecimento.

#### **4 - FORMULAÇÃO DE UMA POLÍTICA DO CONHECIMENTO**

Não basta tratar do planejamento, dos critérios de seleção e dos fundamentos se não houver uma política de administração (política no sentido de políticas e de policy) do conhecimento, que implica: a formação dos docentes e os processos de avaliação.

As teorias críticas da educação, por sua própria base teórica, não conseguem, como vimos anteriormente, uma solução convincente e/ou total para os problemas educacionais. O mesmo acontece ao tratar a questão da formação do professor.

Nas teorias técnicas e práticas o perfil do professor educador estava bem definido. Ele é um especialista técnico na área do ensino. Esta tendência, muito forte na década de 60-70 no Brasil tem deixado marcas que persistem. Isto é devido em parte às idéias de alguns especialistas de currículo que se tornaram consenso como foi o caso de Ralf TYLER.

Hoje, pelo espírito de compromisso com a transformação, torna-se praticamente impossível delinear um único tipo de profissional da educação, mas as tendências indicam na direção do profissional e intelectual comprometido com a realidade social.

Na visão das teorias críticas de educação, o professor deve compreender os discursos sobre a teoria e a prática da sua profissão, como das instituições de ensino nas quais está inserido, como um dos momentos do processo de reprodução e de transformação da sociedade e da educação.

A compreensão do currículo como processo e não mais como um esquema lógico-tradicional dos objetivos, meios e fins, traz novas luzes na busca de alternativas de ensino e aprendizagem que exigem novas técnicas e procedimento do professor, o condutor do processo.

Mas esta mudança é extremamente difícil porque exige a passagem de um paradigma a outro e sabe-se que isto implica a desestabilização, a perda dos privilégios e o compromisso de um árduo trabalho cooperativo. A compreensão das novas relações entre professores, alunos, conhecimentos, programas, materiais, com os objetivos pretendidos é essencial.

Se a escolarização, como está colocada pelas teorias críticas, serve aos interesses do Estado e se os currículos contemplam a ativação de certos valores específicos, pode-se questionar a responsabilidade dos professores neste processo, visto que estas teorias retiram dos professores a responsabilidade da construção do currículo. Este passa a ser um trabalho cooperativo de todos. As decisões coletivas buscadas através de metodologias dialéticas visam se opor a pressupostos e atividades educativas pré-existentes. É, portanto, um trabalho que deve considerar as questões estruturais de uma sociedade em mudança.

"A teoria crítica em educação tem-se centrado em explicar o funcionamento do sistema educacional e da escola a partir da dinâmica de classes da sociedade capitalista."<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup>idem, ibidem, op. cit. p. 174

Visto assim, o sistema capitalista promoveu a proletarização da atividade do professor que fez com que ele perdesse ao longo do tempo o controle sobre os meios de produção e os objetivos do seu trabalho e a organização da sua atividade. Perderam a capacidade de decidir sobre o resultado do seu trabalho tendo em vista que tudo está determinado: currículo, disciplina, programa, horas/aula, normas de avaliação, etc. A estrutura organizacional condiciona e determina a prática docente.

Como se nota, a compreensão da complexibilidade da atividade educacional e as implicações políticas, devem ser analisadas pelas características próprias da profissão que distinguem das outras profissões. Isto nos dá um quadro de crise e contradição da ocupação docente que, se por um lado, se tornou necessária pela legitimidade que a escola alcançou, por outro lado não lhe confere o prestígio e a recompensa que a função merece.

A formação que se pretende é sempre a do profissional competente. Por isso, é necessário repensar, nos cursos de formação, o conhecimento, os conteúdos e principalmente a relação teoria e prática destes conteúdos. "Educar" os professores no sentido das teorias críticas da educação é capacitá-los a emitir juízos adequados sobre seu papel e responsabilidade para compreender os alunos e a sociedade. Se a socialização do conhecimento pode ocorrer por ação de outros profissionais que não os professores, é a estes que compete na escola esta tarefa. Porque a primeira função da escola é a de ensinar (hoje um tanto esquecida evidentemente). É o que nos lembra Rubem ALVES<sup>27</sup>: o professor deve ser capaz de acordar o aluno e fazê-lo sonhar novamente porque tudo começa no sonho que chama o conhecimento. O conhecimento é a resposta do sonho. O professor que é mestre ensina o que sabe e o que não sabe. Quando o professor ensina o que sabe ele está transmitindo o poder para o aprendiz poder fazer igual ou melhor. Quando ele ensina o que

---

<sup>27</sup> ALVES, Rubem Azevedo. Educação e Prazer. *Revista Dois Pontos*, Primavera, 1993

não sabe, ele ensina a ousar, a pesquisar e ir além. É o mestre que desafia para a busca do desconhecido.

Nossa educação hoje precisa talvez um pouco desse otimismo de Rubem ALVES. Precisa também de uma reflexão sobre a função do professor. Para ensinar o que sabe precisa ser um intelectual, para ensinar o que não sabe, precisa ser um sábio. Ora, como pode o médico ensinar a arte do cirurgião se não domina o saber médico e se não treinar a destreza para manusear o bisturi? E como lançará os novos cirurgiões no desafio da pesquisa se não lhes der o impulso do ousar?

Assim, na linha de GRAMSCI, o professor deve ser um intelectual porque

"... todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar."<sup>28</sup>

Portanto, a emancipação profissional dos docentes e a melhoria da sua prática pelo conhecimento comprometido serão a base de uma política de fomento à formação e ao aperfeiçoamento dos professores. Será esta mudança qualitativa na formação do professor que trará a possibilidade da passagem da mera transmissão do conhecimento para a sua criação ou recriação oferecendo um panorama mais alentador ao ensino e à educação.

APPLE, ao comentar que

---

<sup>28</sup> GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. RJ: Civilização Brasileira, 1989, 7ª ed., p. 7-8

"o conhecimento é mercantilizado e acumulado como forma de capital cultural pelos mais poderosos interesses na economia e no estado"

acrescenta

"Entretanto, quando finalmente alcança a escola ele (capital cultural) é, outra vez mediado e transformado pelos **professores** e pelos filhos daqueles mesmos trabalhadores e empregados que historicamente têm confrontado o conhecimento técnico/administrativo em seus próprios locais de trabalho. Ele é aceito apenas em parte..."<sup>29</sup>

Duas coisas podem ser deduzidas destas idéias: a primeira é a importância do professor na **mediação** e na **transformação** do conhecimento. A segunda é o controle a que se submete o professor que na escola pode responder pelo nome de programação curricular ou outro. A produção e o uso do conhecimento não se resolvem só na reprodução ou não reprodução, mas talvez na síntese dialética destes contrários.

E, para concluir, pode-se voltar a uma afirmação feita anteriormente: na escola, a educação não se dá só na sala de aula nem só através dos conteúdos vinculados, mas pela estrutura organizacional da mesma.

A formação do profissional do ensino deve ter como eixo central a construção do conhecimento fazendo a escola avançar nesta linha sempre que a sociedade avança. Ao educador caberá a responsabilidade pela busca de novas práticas pedagógicas que consolide e incorpore o domínio das inovações tecnológicas aplicáveis à educação (informática por exemplo). Garantir ao aluno a apropriação ativa e crítica do conhecimento científico requer incluir nas programações curriculares da formação do professor as inovações tecnológicas.

---

<sup>29</sup> APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. PA: Artes Médicas, 1989, p. 185

O professor que conseguir entender sua missão, saberá, como diz Roland BARTHES, que o que fica da relação professor-aluno é a própria relação porque "os conteúdos são residuais". Saberá também que o conhecimento faz parte de uma totalidade que tem sua gênese no enfrentamento de alguma situação concreta, de algum problema da realidade. E se a produção do conhecimento está vinculada à totalidade a sua transmissão deve passar também por ela e não pode romper este vínculo nem por ingenuidade, nem por opção ideológica. Em qualquer dos casos o rompimento do vínculo será desastroso para a educação.

É na perspectiva da totalidade que a educação busca uma abordagem interdisciplinar para superar a fragmentação do conhecimento e a superação do reducionismo mecanicista. Se existem pressões ideológicas da sociedade pluralista sobre o planejamento curricular a formação do educador, como aliás de qualquer profissional, sofrerá o impacto dessas pressões. É preciso buscar uma forma democrática de seleção do conhecimento a ser veiculado pela escola e a sua integração numa lógica interdisciplinar. Será preciso, como diz KELLY, entender:

"os campos do conhecimento, mais do que as formas de conhecimento, os assuntos mais que as disciplinas."<sup>30</sup>

O profissional competente compreenderá sua missão de ensinar reconhecendo a importância do estabelecimento de critérios para a seleção do conhecimento com vistas à transformação e à construção do currículo como projeto a ser vivido pelo ser humano para que ele seja ele mesmo na escola e fora dela. Busca, portanto, a essência do ato de educar.

---

<sup>30</sup> KELLY, Albert Victor. *O Currículo: Teoria e Prática*. SP: Harbra, 1981

Nesta dinamicidade a formação nas dimensões da ciência, da ética e da cidadania, na compreensão da modernidade deve fazê-lo capaz de cumprir a tarefa de "arrancar o véu".

"Também o professor deve arrancar o véu. Ele deve descortinar, desnudar, desmitolizar, desideologizar, desanalfabetizar, desinfantilizar, desencantar."<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> GHIRALDELLI, Paulo. *Arrancar o Véu*. Palestra proferida no Seminário Nacional "Licenciaturas: desafio da integração entre ensino, pesquisa e extensão". Curitiba (PR): UFPR, set. 1994



## CONCLUSÃO

"Se ouvirem não a mim, mas ao logos, provarão serem sábios se admitirem que tudo é um"<sup>1</sup>

Ressaltando que o trabalho se constitui de uma reflexão crítica, ao finalizar, retomo a indagação inicial: Como o currículo faz a mediação do conhecimento e que conhecimento é mediado?

Respostas existem em todas as direções, mas dependem fundamentalmente: 1 - das políticas estabelecidas para a construção ou planejamento curriculares; 2 - das políticas de formação dos educadores; 3 - e da compreensão dos processos de distribuição social do conhecimento.

1 - Quanto às políticas de planejamento curricular é claro que ainda estão presas mais aos ditames legais que às teorias críticas da educação. Julgo que isto se dá em boa parte por dois motivos. O primeiro é o simples e grave desconhecimento da problemática que envolve a compreensão de currículo, escola, educação, ensino pelos administradores. O segundo é a falta de disposição para a mudança. Se existe a motivação para o engajamento no processo, falta o incentivo do prestígio e da valorização da categoria pelo Estado e pela comunidade.

Para se evitar o currículo mínimo legalista e a conseqüente minimização dos conteúdos para todos (nivelamento por baixo) deveria haver um programa amplo, sem seriação, a ser desenvolvido, por exemplo, com os alunos que não têm maiores expectativas ou interesses pelo estudo. E isto evitaria

---

<sup>1</sup> HERÁCLITO, fragmento 50, in *Logosheraclítico*. BERGE, Frei Damião. RJ: INL/MEC, 1969

"que a baixa expectativa dos professores leve a desenvolver o programa mínimo com os alunos de maiores possibilidades, uma vez que a expectativa baixa do professor reduz as possibilidades de aprender do aluno."<sup>2</sup>

E para concluir este tópico é interessante ressaltar algumas das afirmações feitas pelo Professor Raulino TRAMONTIN relator do processo de aprovação do novo currículo mínimo do Curso de Graduação em Administração pelo CFE:

"É preciso perder o culto idolátrico de modelos consagrados do ensino, visto que não existe um caminho único para objetivos diferentes, e o meio e as demandas daqui quase que necessariamente não serão idênticos aos do acolá. Tudo isto está a indicar uma imperiosa mudança de atitude ante a posição convencional de tratamento do currículo mínimo. As instituições devem convencer-se de que o currículo é apenas um instrumento a serviço da aprendizagem e não um fim em si mesmo. Sua concepção há de ser um conjunto solidário de matérias suficientemente nucleares para atenderem, na sua fecundidade, e segundo uma metodologia dinâmica, aos objetivos gerais e específicos de determinado curso."<sup>3</sup>

É indispensável, portanto, que as mudanças curriculares partam das reais necessidades da comunidade e não se constitua na simples alteração de matérias, disciplinas ou de carga horária.

A integração dos conhecimentos parciais em um todo lógico deve responder eficazmente ao impacto da tecnologia no desenvolvimento da

---

<sup>2</sup> SPERB, Dalilla C.; PINHEIRO, Lúcia Marques; EMERCIANO, M. S. Jordão. *Curriculos Educacionais: Uma Metodologia de Planejamento*. Brasília: MEC, 1980

<sup>3</sup> CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 433/93 de 05 de agosto de 1993. Aprovação do novo currículo mínimo do Curso de graduação em Administração. Relator: Raulino Tramontin/Paulo Alcântara Gomes/Yugo Okida. *Documenta*, Brasília, n. 391, p. 289-298, ago. 1993.

comunidade. E isto constituiria um projeto amplo de um currículo pleno que obrigue a escola a repensar permanentemente suas propostas de ensino.

2 - Quanto à formação do educador é bom lembrar que ele é o elemento essencial na escola atual (e legitimada) para fazer a mediação do conhecimento. Em nenhum momento, o professor pode abdicar de seu perfil de profissional do ensino (do conhecimento) e por isso não deve descuidar dos aspectos de sua formação e aperfeiçoamento constante.

Ao professor compete, em última análise a responsabilidade da seleção, organização do conhecimento a ser *mediado* ou sonegado. Ora, isto envolve aspectos administrativos, políticos e éticos. O professor, no sistema democrático, goza de ampla liberdade de decisão na organização do conhecimento e na programação curricular. Se compreender esta liberdade estará engajado nos processos de transformação.

O parecer 433/93 do CFE, já citado, diz

"É imperioso que se consolide, na ação educativa, a convicção de que precisamos educar para o desconhecido, ante um mundo de complexidade crescente que se transforma rapidamente.

Antes que treinar e adestrar alunos, é indispensável iniciá-los na ultrapassagem das fronteiras do já conhecido."<sup>4</sup>

As escolas e os educadores que não conseguirem se desvincular das teorias da reprodução continuam a contribuir para a reprodução de desigualdades e privilégios sociais. Se este sistema é perverso, só não foi substituído por falta de alternativa viável. Urge buscar alternativas.

---

<sup>4</sup> idem, p. 292

Neste sentido, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, no documento final do V Encontro Nacional de Belo Horizonte, 1990, sugere o estabelecimento de uma base comum para a formação de docentes. Salienta a necessidade de, no processo de reestruturação dos cursos existir, - superação da dicotomia teoria e prática; - gestão democrática como instrumento contra a degradação do profissional da educação e - superação da estrutura fragmentária dos conhecimentos objeto da formação de docentes.

Para a viabilização dessa proposta, é necessário o estabelecimento de um fio condutor que direcione a formação política do professor. Este fio é a vinculação entre a competência técnica, domínio dos conteúdos (CONHECIMENTO) e a competência política, relação dos conteúdos com a visão da sociedade (AGENTE TRANSFORMADOR).

3 - Quanto à distribuição do conhecimento exige o domínio do mesmo código lingüístico (comunicação) e o compartilhar das mesmas representações, vê-se aí já o primeiro entrave para que o conhecimento seja democraticamente comunicado. Entre as classes sociais os códigos e as representações não são as mesmas. Além disso os mecanismos e as esferas da mediação do conhecimento são sutis e revelam a forma de poder, democrática ou autoritária, do país.

O currículo como "proposta educacional derivada de um conjunto de representações sobre o ser humano enquanto educável"<sup>5</sup> exige abrir horizontes de significação com as referências do outro, com seu universo de significação. É com este conjunto de conhecimentos, o currículo, que se

---

<sup>5</sup> PEDRA, José Alberto. *Curriculo, Conhecimento e suas Representações*. CURITIBA: UFPR, 1992 (Tese de Pós-Doutorado para titular na UFPR)

pretende mudar condutas e legitimar o curricular que torna inteligíveis e justificáveis as proposições e as condições para a mudança.

As discussões sobre tipologias do conhecimento tornam-se completamente estéreis visto que todo conhecimento é útil. O que é importante é reconhecer três níveis diferentes de saber, o universal, o pessoal e o coletivo.

O saber universal ou patrimônio cultural da humanidade, que compõe o conhecimento científico e filosófico, é acessível à minoria de especialistas e pesquisadores.

O saber pessoal, cuja aquisição se dá pela origem familiar ou pela busca individual, distribui-se em níveis diversos desde o senso comum do analfabeto ao conhecimento filosófico refinado, ou do conhecimento popular ao conhecimento especializado.

O saber coletivo é o saber sistematizado de um grupo, escola, Igreja, clube, etc., e é o destinado à transmissão. Está sujeito às ideologias do grupo que detém o poder e forma o conhecimento curricular. A seleção é feita pelo grupo ou por quem o representa, é classificado em matérias e/ou disciplinas e é ensinado na expectativa de que seja aprendido. Está sujeito ao grupo que está no poder e às suas ideologias. As nossas reflexões pretendem contribuir modestamente para quebrar este círculo Poder  $\Rightarrow$  Conhecimento  $\Rightarrow$  mais Poder.

"A educação pode bem ser, como de direito, o instrumento pelo qual cada indivíduo, numa sociedade como a nossa, tem acesso a qualquer tipo de discurso. Mas nós bem sabemos que nessa distribuição, naquilo que ela permite e no que impede, seguem-se as conhecidas linhas de batalha do conflito social. Cada sistema educacional é um meio político de manter ou modificar a apropriação do discurso... E que é

um sistema educacional, afinal, se não a especificação de alguns papéis fixos para os que falam; senão a distribuição e a apropriação do discurso, com toda a sua aprendizagem e seus poderes." (FOUCAULT, 1972)<sup>6</sup>

O currículo escolar está estreitamente vinculado ao domínio político como diz FULLAT:

"Todo currículum se halla al servicio del poder aunque no exclusivamente."  
e

"Los currícula son, y son así o asá, porque ha habido una voluntad política histórica que ha decidido."<sup>7</sup>

"NUL NE GOUVERNE INNOCEMMENT"  
SARTRE

---

<sup>6</sup> GIROUX, Henry. op. cit. p. 271-272

<sup>7</sup> FULLAT, Octavi. Fundamentación política del currículum. in SARRAMONA, Jaime. *Curriculum y Educación*. BARCELONA: CEAC, 1987, p. 58 e 48

## BIBLIOGRAFIA

- APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. PA: Artes Médicas, 1989
- , Michael W. *Ideologia e currículo*. SP: Brasiliense, 1982
- ARANHA, Maria L. A.; MARTINS, Maria H. P.; *Temas de filosofia*. SP: Moderna, 1994
- BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. SP/RJ: Difel, 1980, 3ª ed.
- BERGER, Peter I.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. RJ: Vozes, 6ª ed.
- BORNHEIM, Gerd A. *Introdução ao pensar: o pensamento filosófico em bases existenciais*. SP: Globo, 1989, 8ª ed.
- CADERNOS CEDES. *Currículos e programas: como vê-los hoje?* SP: Cortez, 1991, 4ª ed.
- CAPALBO, Creusa. *Metodologia das ciências sociais: a fenomenologia de Alfred Schutz*. RJ: Antares, 1979
- CARVALHO, Maria Cecília de (org.). *Paradigmas filosóficos da atualidade*. SP: Papyrus, 1989
- CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. SP: Ática, 1994
- COELHO, Edmundo Campos. *A sinecura acadêmica: a ética universitária em questão*. SP: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 433/93 de 05 de agosto de 1993. Aprovação do novo currículo mínimo do Curso de graduação em Administração. Relator: Raulino Tramontin/Paulo Alcântara Gomes/Yugo Okida. *Documenta*, Brasília, n. 391, p. 289-298, ago. 1993

- CUNHA, Maria Isabel da. O currículo do ensino superior e a construção do conhecimento. in *Revista IGLU*, n.3, outubro 1992
- DARTIGUES, André. *O que é fenomenologia*. SP: Editora Moraes, 1992, 3ª ed.
- DEWEY, John. *Vida e educação*. SP: Melhoramentos/MEC, 1978, 10ª ed.
- DOMINGUES, José Luis. *O pensar e o fazer currículo no Brasil*. FE/UFG (mimeografado texto preliminar) s.d.
- , José Luis. Currículo como atividade intencional. in CAPPELLETTI, Isabel F. (org.). *Ensino superior: reflexões e experiências*. SP: EDUC, 1986
- ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. SP: Perspectiva, 1991.
- ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola*. PA: Artes Médicas, 1989
- FEYERABEND, Paul. *La ciencia en una sociedad libre*. MADRID: Siglo veintiuno, 1982
- , Paul. *Adeus à razão*. Portugal: Edições 70, 1984
- FISCHMANN, Roseli (org.). *Escola brasileira*. SP: Atlas, 1987
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. SP: Cortez, 1980
- , Paulo. *Educação e mudança*. RJ/SP: Paz e Terra, 1981, 3ª ed.
- , Paulo. *Pedagogia do oprimido*. RJ/SP: Paz e Terra, 1974
- GALLIANO, A. Guilherme; *O método científico: Teoria e prática*. SP: HARBRA, 1970
- GARCIA, Consuelo de Menezes. Currículo: concepções contemporâneas e uma orientação. *Pensando currículo*. p. 44-68. Curitiba: UFPR, 1988
- GARCIA, Walter E. (org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. SP/RJ: McGRAW-HILL/MEC, 1978



- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986
- , Henry. *Escola crítica e política cultural*. SP: Cortez, 1988, 2ª ed.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. RJ: Civilização brasileira, 1989, 7ª ed.
- HESSEN, Johannes. *Teoria do conhecimento*. Coimbra, 1980, 7ª ed.
- JAPIASSÚ, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*. RJ: Francisco Alves, 1991, 6ª ed.
- JASPERS, Karl. *Introdução ao pensamento filosófico*. SP: Cultrix, 1993
- JORGE, Leila. *Inovação curricular; além da mudança dos conteúdos*. Piracicaba (SP): UNIMEP, 1993
- KELLY, Albert Victor. *O currículo: teoria e prática*. SP: Harbra, 1980
- KNELLER, George F. *A ciência como atividade humana*. RJ: Zahar, 1980
- LEITE, Manuel C.; et al. *Pensar a ciência*. Lisboa: Gradiva, 1988
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. SP: Loyola
- LUCKESI, Cipriano Carlos, et al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. SP: Cortez, 1991, 6ª ed.
- , Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. SP: Cortez, 1990
- MARQUES, J. C. *Paradigma para análise do ensino*. PA: Globo, 1977
- MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis*. SP: Cortez, 1992
- MENDES, Durmeval Trigueiro (org.). *Filosofia da educação brasileira*. RJ: Civilização brasileira, 1985, 2ª ed.

- MESSICK, Rosemary Graves; Paixão Lyra; BASTOS, Lília da Rocha. *Currículo: análise e debate*. RJ: ZAHAR
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. SP: Papirus, 1990
- MOSER, Alvino. Os paradigmas pedagógicos brasileiros e a educação para a ciência. in *Revista da Pós-Graduação da UNAERP*. v. 5, n. 6, dez. 1992, p. 59-85
- , Alvino. Currículo: interdisciplinaridade. *Caderno aberto* - revista semestral de educação. Curitiba, UFPR, v. 2, n. 2; p. 7-20, dez. 1989
- PEDRA, Nilcéa M. S. *Paradigma curricular: estudo de possibilidades*. Dissertação de mestrado, PUC/PA, abril/1977
- POLITZER, Georges; BESSE, Guy; CAVEING, Maurice. *Princípios fundamentais de filosofia*. SP: Hemus, s.d.
- RAMOS, Corina Lúcia Costa. O currículo como espaço e tempo de decisão da escola e a sala de aula como tempo e espaço de decisão do professor. *Pensando currículo*. p. 69-81. Curitiba: UFPR, 1988
- SACRISTAN, José Gimeno. *Las posibilidades de la investigación educativa e desarrollo del curriculum e de los profesores*. in *Revista de Educación*, n. 284, 1987, p. 245-270
- SARRAMONA, Jaime (org.). *Curriculum y educación*. BARCELONA: CEAC, 1987
- SAVIANI, Dumeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. SP: Cortez, 1985, 5ª ed.
- SCHER, Raul. *Currículo escolar: sua concepção e sua prática*. Dissertação de mestrado, PUC/SP, março/1992
- SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. PA: Artes Médicas, 1993

- , Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação*. PA: Artes Médicas, 1992
- SPERB, Dalilla C. *Problemas gerais do currículo*. PA: Globo, 1976
- TRALDI, Lady Lina. *Currículo*. SP: Atlas, 1987
- TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. PA: Globo, 1975, 10ª ed.
- VEIGA, Ilma P. A.; CARDOSO, Maria Helena F. (orgs.). *Escola fundamental: currículo e ensino*. Campinas/SP: Papirus, 1991
- ZIMAN, John. *A força do Conhecimento*. Belo Horizonte: Itatiaia/EDUSP, 1991